

**Dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym**  
– biblioteka nauczyciela

Tom I



# **INKLUZJA**

**WYBRANE ASPEKTY W TEORII  
I PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ**

Pod redakcją Joanny Aksman i Beaty Zinkiewicz



**SOCIETAS  
VISTULANA**

KRAKÓW 2019



**Dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym**  
– biblioteka nauczyciela

Tom I

# **INKLUZJA**

**WYBRANE ASPEKTY W TEORII  
I PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ**

**Pod redakcją Joanny Aksman i Beaty Zinkiewicz**



**SOCIETAS**  
VISTULANA

**KRAKÓW 2019**



**Fundusze  
Europejskie**  
Wiedza Edukacja Rozwój

**Unia Europejska**  
Europejski Fundusz Społeczny



Publikacja wydana w ramach projektu realizowanego przez Krakowską Akademię im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego pt. *Nauczyciel 5.0 nowoczesny program kształcenia nauczycieli na jednolitych studiach magisterskich w dziedzinie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej* w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, instytucja pośrednicząca: Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, nr umowy: POWR.03.01.00-00-KN42/18-00.



Recenzent  
prof. dr hab. Stanisław Palka

Copyright by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego & Towarzystwo Naukowe „Societas Vistulana”, Kraków 2019

ISBN 978-83-65548-53-5

Opracowanie redakcyjne i korekta  
Ewelina Wasilewska

Skład DTP i projekt okładki: Studio Grafpa, [www.grafpa.pl](http://www.grafpa.pl)

Na okładce wykorzystano rysunek Larysy Burns,  
uczennicy Szkoły Podstawowej nr 43 im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie (opieka merytoryczna mgr Iwona Szyniec).

Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana  
redakcja tel. +48 12 421 75 78  
[www.vistulana.pl](http://www.vistulana.pl)

# Spis treści

<i>Wprowadzenie</i> .....	7
---------------------------	---

## DZIAŁ I OBSZARY INKLUZJI W PRACY Z DZIEĆMI I MŁODZIEŻĄ

Krystyna Grzesiak <i>Inkluzja w placówkach wychowania pozaszkolnego</i> – przykłady dobrych praktyk .....	21
Joanna Aksman, Iwona Szyniec <i>Inkluzja w edukacji wczesnoszkolnej w realizacji modelu</i> „Nauka – Sztuka – Edukacja” – studium przypadków .....	47
Monika Bachowska <i>Muzyka jako narzędzie inkluzji w działaniach społecznych</i> (dla dzieci, młodzieży i dorosłych) .....	67
Agnieszka Misiuk, Justyna Gugulska <i>Diagnoza dzieci z nieśmiałością jako podstawa działań inkluzyjnych</i> .....	91

## DZIAŁ II INTEGRACJA/DEZINTEGRACJA OSÓB ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Joanna Bierówka <i>Internet narzędziem integracji/dezintegracji osób z dysfunkcjami słuchu</i> .....	113
Elżbieta Bednarz <i>Osoby z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej – problem inkluzji</i> .....	135
Teresa Giza <i>Wybrane problemy edukacji włączającej uczniów zdolnych</i> .....	157

## DZIAŁ III INKLUZJA W PRACY Z SENIORAMI

Teresa Olearczyk <i>Inkluzja jako remedium na wykluczenie społeczne – od ekskluzji do inkluzji</i> .....	177
Andrzej Rokicki <i>Wspólne działania młodych i seniorów jako elementy integracji</i> <i>międzypokoleniowej</i> .....	193
Andrzej Mirski <i>Psychopatologia i terapia w twórczości. Inkluzja poprzez twórczość</i> .....	211
<i>Indeks osobowy</i> .....	247



## Wprowadzenie

Jedną z istotnych cech współczesnego świata jest postępująca różnorodność. Zjawiskiem typowym – szczególnie dla dzisiejszej zglobalizowanej cywilizacji zachodniej – jest obecność w przestrzeni społecznej i współistnienie (przenikanie się) różnych trendów kulturowych, religijnych oraz – związanych z nimi – wyraźnie zaznaczający się pluralizm w zakresie manifestowanych opcji światopoglądowych i wyznawanych systemów wartości. Społeczeństwo współczesne jest bardzo zróżnicowane pod wieloma względami. Ludzie różnią się od siebie poziomem wykształcenia, sytuacją zawodową i statusem materialnym, indywidualną filozofią życia, której pochodną są aspiracje, plany na przyszłość i preferowane sposoby spędzania czasu wolnego. Potrzeby społeczne – choć te same na poziomie elementarnym – również ewoluują w kierunku rosnącym, ponieważ rozbudzane są przez ogarniające nas ze wszystkich stron mass media, promujące z jednej strony kulturę konsumpcjonizmu, a z drugiej – szeroko rozumianego indywidualizmu w zakresie wybierania różnych dróg samorealizacji.

Patrząc przez pryzmat popularnych teorii socjologicznych, można przyjąć, że cele życiowe współczesnych społeczeństw oscylują wokół osiągnięcia poziomu pewnego dobrostanu socjoekonomicznego (który również gwarantuje zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu), ale legalne środki służące realizacji ludzkich zamierzeń i planów nie są tak łatwo dostępne dla wszystkich. Dlatego już od kilku dekad możemy obserwować zjawisko postępującego rozwarstwienia społecznego, w którym uprzywilejowane elity stanowią ludzie bogacący się w tempie wręcz

geometrycznym, a na drugim biegunie plasują się środowiska ewidentnie defaworyzowane, narażone na marginalizację i ekskluzję (np. z powodu ubóstwa, niepełnosprawności i chorób, długotrwałych uzależnień, przeszłości kryminalnej itp.), które, chcąc nie chcąc, sięgają po innowacyjne, nie zawsze zgodne z prawem sposoby realizacji swoich potrzeb. Z postmodernistycznej perspektywy – są to tak zwane „odpady społeczne”, nadające się jedynie „na przemiał”<sup>1</sup>. Jak słusznie zauważa Stanisław Kawula, „biografie i losy ludzkie można opisać według dwu przeciwstawnych kategorii: sukcesu życiowego i porażki”<sup>2</sup>. Inaczej ujmując – we współczesnym zróżnicowanym świecie funkcjonują wygrani i przegrani. W ostatnich latach do tej drugiej grupy dołączają również migranci ekonomiczni i uchodźcy oraz osoby ze środowisk LGBT, które są narażone na ryzyko wykluczenia przede wszystkim dlatego, że w wielu krajach naszego kręgu kulturowego dochodzą do głosu i stają się coraz bardziej opiniotwórcze radykalizujące się ruchy narodowe (w tym skrajnie nacjonalistyczne), sprzeciwiające się lansowaniu szeroko rozumianej idei integracji i solidaryzmu społecznego, sceptycznie nastawione do humanistycznie pojmowanej tolerancji dla inności, a zwłaszcza do rozszerzania praw i swobód obywatelskich grup mniejszościowych.

Marginalizacja społeczna jest zjawiskiem złożonym, wielowymiarowym. Dlatego precyzyjne zdefiniowanie terminu „marginalizacja” jest bardzo trudne, przynajmniej z kilku powodów. Po pierwsze, wśród autorów posługujących się tym pojęciem nie ma zgodności co do tego, czy marginalizacja społeczna jest tylko procesem, czy stanem, czy też zarówno procesem, jak i stanem. Po drugie, wielu znawców wspomnianego zagadnienia utożsamia zjawisko marginalizacji z wykluczeniem społecznym i w tekstach naukowych powszechne stało się zestawianie pojęć „marginalizacja i ekskluzja” oraz „marginalizacja i wykluczenie społeczne”, które są definiowane w podobny sposób. Takie stanowisko reprezentuje m.in. Tadeusz Pilch, który pisze: „Marginalizacja,

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Kraków 2004, passim.

<sup>2</sup> S. Kawula, *Pedagogika społeczna i jej wyzwania na początku XXI wieku*, w: *Pedagogika społeczna*, red. E. Marynowicz-Hetka, t. 2, Warszawa 2009, s. 44.



wykluczenie społeczne to pojęcia oznaczające stany i procesy w strukturze społecznej, określające jednostki i grupy ograniczone w możliwościach korzystania z powszechnie dostępnych dóbr i form życia zbiorowego oraz funkcjonujące poza powszechnymi zasadami obyczaju, prawa i porządku społecznego”<sup>3</sup>. W podobny sposób określa analizowane pojęcie Tadeusz Kowalak, dla którego marginalizacja jest synonimem francuskiego terminu *exclusion*, czyli wykluczenia społecznego i oznacza zarówno istniejący stan rzeczy, jak i cały proces prowadzący do niego<sup>4</sup>. Z kolei Henryk Machel i Henryka Lenczewska traktują wykluczenie społeczne jako szczytową formę marginalizacji<sup>5</sup>. Natomiast zwolennikiem rozłącznego potraktowania pojęć „marginalizacja” i „wykluczenie społeczne” jest Janusz Sztumski, który uważa, że istotnym wyznacznikiem wykluczenia jest usunięcie, a marginalizacji – rozwarstwienie dowolnych struktur społecznych<sup>6</sup>. Jednakże biorąc pod uwagę fakt, że osoby wykluczone (usunięte) nie „znikają” przecież ze społeczeństwa, trudno jest bez cienia wątpliwości przyjąć takie rozgraniczenie obu analizowanych zjawisk. Po trzecie wreszcie, przy określaniu marginalizacji (i ekskluzji) naukowcy odwołują się zazwyczaj do różnorodnych przyczyn tego zjawiska (akcentując te cechy i elementy, które uważają za kluczowe), zwracając równocześnie uwagę na jego wielowymiarowość, co dodatkowo nie sprzyja dokładności w ujęciach tego zagadnienia. Przykładowo – wymienia się przyczyny zawinione i niezawinione, obiektywne i subiektywne<sup>7</sup>, stare (np. nonkonformizm prawny i polityczny, przestępczy styl życia, uzależnienia itp.) i nowe (np. ubóstwo,

<sup>3</sup> T. Pilch, *Marginalizacja społeczna a edukacja*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 3, Warszawa 2004, s. 61–69.

<sup>4</sup> T. Kowalak, *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Warszawa 1998, s. 29–30.

<sup>5</sup> H. Machel, H. Lenczewska, *Młodzież gorszego startu życiowego jako kategoria zagrożona społeczną marginalizacją*, w: *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*, red. W. Kubik, B. Urban, Kraków 2005, s. 337–351.

<sup>6</sup> J. Sztumski, *Kilka uwag na temat społecznych konsekwencji marginalizacji*, w: *Praca socjalna i polityka społeczna*, red. K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Joachimowska, Bydgoszcz 2008, s. 285–286.

<sup>7</sup> T. Kowalak, *Marginalność i marginalizacja...*, passim.

niezaradność życiowa, trudności adaptacyjne, traumatyzujące doświadczenia życiowe itp.)<sup>8</sup>.

W polskim piśmiennictwie najbardziej spopularyzowana jest definicja Jerzego Kwaśniewskiego. W ujęciu tego autora „marginalizacja – jest zjawiskiem wielowymiarowym, może być rozpatrywana jako cecha stanu więzi, sytuacji i możliwości działania w dystrybucji dóbr, uczestnictwa w kulturze, sprawach publicznych, edukacji [...]. Marginalizacja społeczna znajduje także wyraz w postawach, przekonaniach, w ocenie sytuacji życiowej, szans i możliwości efektywnego uczestnictwa w życiu społecznym”<sup>9</sup>.

Wśród wielu obszarów marginalizacji i wykluczenia społecznego wymienia się: wykluczenie ekonomiczne (związane z biedą, bezrobociem, bezdomnością), wykluczenie ze sfery edukacji i kultury (oznaczające brak środków i/lub dostępu do edukacji, nieodpowiednie kompetencje do poruszania się na rynku pracy), wykluczenie przestrzenne (wiążące się ze społecznościami wyizolowanymi w slumsach, gettach, blokowiskach, wykluczenie strukturalne (odnoszące się do osób niepełnosprawnych, mniejszości etnicznych, rasowych i płciowych)<sup>10</sup>. Piotr Stępniaak wymienia jeszcze inne kategorie tego zjawiska, tj. wykluczenie religijne, wykluczenie mentalnościowe i wykluczenie psychiczne. Każdy z tych obszarów wiąże się przede wszystkim z poważnymi trudnościami funkcjonowania cudzoziemców w innej kulturze (mniejszości religijnych i rasowych), w odniesieniu do których używa się również pojęcia społeczności „asystowanej”<sup>11</sup>. W ostatnich latach, wraz z postępującym w ogromnym tempie rozwojem tzw. cyberprzestrzeni, pojawiła się też inna istotna kategoria analizowanego zagadnienia, tj. wykluczenie cyfrowe, oznaczające brak dostępu

<sup>8</sup> A. Kotlarska-Michalska, *Przyczyny i skutki marginalizacji w Polsce*, w: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, red. K. Marzec-Holka, Bydgoszcz 2005, s. 77.

<sup>9</sup> J. Kwaśniewski, *Kontrola społeczna procesów marginalizacji*, Warszawa 1997, s. 197.

<sup>10</sup> E. Tarkowska, *Kategoria wykluczenia społecznego a polskie realia*, w: *Skazani na wykluczenie*, Warszawa 2005.

<sup>11</sup> P. Stępniaak, *Pokolenie asystowane jako problem współczesnej praktyki resocjalizacyjnej (aspekt porównawczy polsko-francuski)*, w: *Zagrożenia współczesnej młodzieży polskiej. W poszukiwaniu tożsamości*, red. B. Bykowska, M. Szulc, Gdańsk 2006.

do sieci informatycznych i nowoczesnych technologii i/lub niedostateczną umiejętność swobodnego poruszania się w świecie wirtualnym.

Zasygnalizowane wyżej dylematy interpretacyjne zauważa m.in. Anna Nowak, powołując się na piśmiennictwo z kręgu nauk społecznych. Autorka zwraca uwagę na mnogość różnorodnych aspektów, które poszczególni autorzy uwypuklają w swoich definicjach marginalizacji i ekskluzji, np. czynniki historyczne, aksjologiczne, ekonomiczne, prawne, społeczne, polityczne, osobowościowe<sup>12</sup>. Podobnymi wątpliwościami w zakresie definiowania i interpretowania omawianych terminów dzieli się Zbigniew Galor<sup>13</sup>. Bardziej szczegółowa analiza przywołanych pojęć wymagałaby odrębnego opracowania. Niezależnie jednak od zarysowanych pokrótce komplikacji w definiowaniu i rozumieniu pojęć „marginalizacja” i „wykluczenie społeczne”, na potrzeby niniejszego opracowania można przyjąć, że są to zjawiska niepożądane społecznie i wymagają podjęcia kroków zaradczych, zmierzających z jednej strony do zapobiegania ich powstawaniu, a z drugiej – do uruchamiania szeroko rozumianych działań inkluzyjnych wobec osób i grup wykluczonych z życia społecznego<sup>14</sup>.

Zjawisko marginalizacji i ekskluzji to takie fakty społeczne, których nie można nie zauważyć i wobec których trudno pozostać obojętnym. Społeczna reakcja na nie jest wyraźnie zróżnicowana. Stanowiska w tym obszarze są mocno spolaryzowane. Z jednej strony można dostrzec humanistycznie zorientowanych, otwartych, pełnych empatii społeczników (funkcjonujących najczęściej w strukturach organizacji pozarządowych, niosących pomoc wykluczonym), a z drugiej – niektórych

<sup>12</sup> A. Nowak, *Pojęcie, istota, przyczyny, mechanizmy marginalizacji i wykluczenia społecznego*, „Chowanna”, 1, 2012, s. 17–32.

<sup>13</sup> Z. Galor, *O dialektyce wykluczenia i marginalizacji*, <http://www.zbigniewgalor.pl> [dostęp: 18 listopada 2019].

<sup>14</sup> Autorkom wprowadzenia do niniejszego opracowania najbliższe jest takie ujęcie zjawiska marginalizacji społecznej, w którym traktuje się je jako złożony, wielowymiarowy, wieloczynnikowo uwarunkowany proces prowadzący do stanu wykluczenia społecznego (ekskluzja jest zaawansowaną fazą marginalizacji), czyli ograniczenia jednostek/grup w dostępie do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

konserwatywnych polityków i przeciętnych ludzi (często nastawionych egoistycznie<sup>15</sup>) pełnych niepokojów i obaw związanych z nieznaną przyszłością i koniecznością współistnienia z „obcym innym”, np. osobą o odmiennym kolorze skóry i wyznawcą innej religii. Wydaje się, że – niezależnie od wyraźnie dostrzegalnej demokratyzacji życia społecznego i próby budowania otwartego społeczeństwa obywatelskiego – w polskiej rzeczywistości dominuje jeszcze raczej mentalność wykluczająca nad inkluzyjną, segregacyjna nad integracyjną, ponieważ większość ludzi w ocenie innych (i ogólnie – zjawisk społecznych) posługuje się licznymi stereotypami i stygmatami plemiennymi<sup>16</sup>.

Problematyka marginalizacji i wykluczenia społecznego jest obszerna i wielowątkowa. Zarówno przyczyny, jak i obszary tych powiązanych ze sobą ściśle zjawisk są bardzo zróżnicowane. Na indywidualną sytuację poszczególnych osób czy grup wykluczanych z życia społecznego składa się szereg niekorzystnych czynników, działających na zasadzie synergii, wzmacniających się nawzajem<sup>17</sup>. Dokładne rozpoznanie i precyzyjne opisanie tego zjawiska, a tym bardziej podjęcie kroków/strategii zaradczych<sup>18</sup> jest niesłychanie trudne i wymaga podejścia interdyscyplinarnego. Tadeusz Pilch zwraca uwagę na jeden z jego istotnych aspektów – doniosłe znaczenie dla procesów wychowawczych. Autor podkreśla, że marginalizacja jest nie tylko faktem społecznym,

<sup>15</sup> Wspomniany egoizm nie poddaje się prostym ocenom moralnym, ponieważ wynika on w dużej mierze z kompromitacji idei państwa opiekuńczego w krajach, które wciąż dostarczają nam wzorców rozwiązań w zakresie szeroko rozumianej polityki społecznej (np. Niemcy, Skandynawia). Formuła utrzymywania tzw. warstw niższych (bezrobotnych, bezdomnych, uzależnionych itp.) z rosnących podatków pracującej klasy średniej (bo najbogatsi i tak nie „odczują” uszczerbku w portfelach) ewidentnie się wyczerpała i trudno się dziwić ambiwalentnym postawom w tym obszarze.

<sup>16</sup> I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Warszawa 2008.

<sup>17</sup> M. Leśniak, *Wprowadzenie*, w: *Wykluczenie społeczne i marginalizacja a zdrowie psychiczne i somatyczne*, red. M. Leśniak, Kraków 2018, „Państwo i Społeczeństwo”, 4.

<sup>18</sup> M. Michel, *Strategia inkluzji społecznej osób marginalizowanych w lokalnym systemie resocjalizacji z perspektywy welfare state i empowerment*, „Resocjalizacja Polska”, 3, 2012. Skuteczność strategii zaradczych jest uzależniona w dużej mierze od postaw samych osób wykluczonych. Cytowana autorka przypomina, że w analizowanej grupie można wyodrębnić podzbiory różnie nastawione do oferowanej im pomocy: „chce, ale nie może”, „nie chce i nie może”, „nie chce, choć może”. Por. ibidem, s. 148–149.

związanym z określonymi warunkami życia, ale oznacza również ogromną zmianę mentalną człowieka wykluczonego, przejawiającą się wewnętrzną zgodą na swoje położenie, swoistym poddaniem się presji okoliczności, rezygnacją z walki o poprawę sytuacji. Dlatego interwencja wychowawcza i szeroko rozumiane wsparcie edukacyjne jest niezwykle ważne w procesie wyposażania jednostki w skuteczne mechanizmy neutralizujące skutki wykluczenia, prowadzące do przezwyciężania bezradności i osamotnienia<sup>19</sup>, zwłaszcza w kontekście zjawiska dziedziczenia społecznego i przekazywania wzorców kolejnym pokoleniom. Jest to szczególne wyzwanie dla współczesnych pedagogów, zobowiązanych do propagowania i realizowania w praktyce idei równości w dostępie do szkół na różnych szczeblach dla wszystkich, czyli urzeczywistniania szeroko rozumianego postępowania inkluzyjnego w edukacji.

Inkluzja społeczna (inaczej: społeczne włączenie, wyższa forma integracji społecznej) jest definiowana na ogół jako proces włączania jednostek, grup czy kategorii społecznych (np. osób niepełnosprawnych) w funkcjonowanie szerszego społeczeństwa. Jest to zjawisko odwrotne w stosunku do ekskluzji (wykluczenia społecznego, marginalizacji). Pojęcie inkluzji w edukacji (edukacji włączającej) odnosi się do procesu i stanu, w którym współczesna szkoła (we wszystkich fazach kształcenia i typach szkół) wychodzi naprzeciw uczniom jako jednostkom różnorodnym, indywidualnym, traktując ich holistycznie. Wymaga to przede wszystkim akceptacji odmienności, nieustannego aktualizowania wiedzy na temat potrzeb wszystkich uczniów, rekonstrukcji programów, konstruowania udogodnień i ogólnego udostępniania świadczeń dla odpowiednich grup dzieci bez wykluczania ich<sup>20</sup>. Edukacja włączająca jest realizacją idei normalizacji, która zakłada (jako fakt społeczny) funkcjonowanie w środowisku lokalnym osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, które powinny mieć swobodny dostęp do różnych rodzajów szkół na poziomie gminy i powiatu. W podejściu tym istotny

<sup>19</sup> T. Pilch, *Marginalizacja społeczna...*, passim.

<sup>20</sup> T. Zacharuk, *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2008; M.M. Ślusarczyk, *Działania zapobiegające ekskluzji społecznej. Perspektywa pedagoga*, „Student Niepełnosprawny”, 17, 2017, s. 265–270.

jest wzajemny kontakt wszystkich dzieci na równych prawach, nauka bycia z drugim człowiekiem, poznawanie swoich mocnych i słabych stron, wspieranie (nie wyręczanie), poszanowanie odmienności, indywidualności i tożsamości, co stanowi dowód wzrastania w człowieczeństwie<sup>21</sup>.

Analizując zagadnienie inkluzji w teorii i praktyce pedagogicznej, można przyjąć węższą i szerszą perspektywę. Pierwsza z nich odnosi się do włączania do powszechnego systemu edukacyjnego jednostek z różnego rodzaju niepełnosprawnościami (np. z deficytami intelektualnymi, uszkodzeniami słuchu, wzroku, narządów ruchu, przewlekłe chorych, z mikrouszkodzeniami układu nerwowego, zaburzeniami w zachowaniu, niedostosowanych społecznie itp.) oraz uczniów z grup mniejszości narodowych i etnicznych. Wspomniana grupa „z definicji” jest kojarzona z działaniami wymagającymi wspierania, wspomagania, kompensacji, czyli wyrównywania braków w różnych obszarach funkcjonowania i lokowana jest w obrębie działalności placówek integracyjnych, odrębnych oddziałów w szkołach masowych czy szkolnictwa specjalnego. Natomiast szeroka perspektywa obejmuje jednostki i grupy osób podwyższające standardy funkcjonowania społecznego, osoby ponadprzeciętne, które również mają trudności z bezproblemowym wkomponowaniem się w struktury systemu edukacyjnego i wymagają profesjonalnego wsparcia pedagogicznego, np. uczniów wybitnie zdolnych. W tej szerszej przestrzeni mogą również znaleźć miejsce osoby dorosłe, przede wszystkim seniorzy, którzy – w myśl idei uczenia się przez całe życie – mają szansę korzystania z oferty różnorodnych zajęć (np. organizowanych w ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku), powinni być do udziału w nich bardziej niż dotychczas zachęcani i włączani. To drugie ujęcie wiąże się nie tylko z klasycznie rozumianym systemem szkolnym, ale obejmuje również funkcjonowanie różnych podmiotów wychowania pozaszkolnego, np. instytucji kultury.

Opracowanie, które oddajemy do rąk Czytelników, uwzględnia szeroką perspektywę w spojrzeniu na problematykę inkluzji w różnych wymiarach

<sup>21</sup> J. Rafał-Luniewska, *Zmiany warunków organizowania kształcenia specjalnego*, <https://www.ore.edu.pl> [dostęp: 18 listopada 2019].

edukacji. Składa się ono z trzech działów koncentrujących się na następujących obszarach: inkluzja w pracy z dziećmi i młodzieżą, integracja/dezintegracja osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i inkluzja w pracy z seniorami.

Część pierwsza monografii zawiera cztery artykuły. Otwiera ją tekst Krystyny Grzesiak, poświęcony zagadnieniom inkluzji w placówkach wychowania pozaszkolnego. Autorka omawia główne założenia edukacji inkluzyjnej, wskazuje zalety tego rodzaju nauczania oraz problemy wynikające z wprowadzania i realizacji edukacji włączającej w szkołach. Na tym tle prezentuje działalność placówek wychowania pozaszkolnego, zwracając uwagę na edukację kulturalną. Jako przykład dobrych praktyk przytacza działania inkluzyjne podejmowane przez Centrum Młodzieży im. dr. Henryka Jordana w Krakowie.

Tekst Joanny Aksman i Iwony Szyniec koncentruje się na zjawisku inkluzji w edukacji wczesnoszkolnej w ramach realizowanego modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja”. Autorki, odwołując się do polskiej i zagranicznej literatury przedmiotu poświęconej inkluzji, wskazują konieczność podejmowania przez nauczycieli świadomych działań inkluzyjnych we współczesnej szkole. W drugiej części artykułu obrazują zjawisko inkluzji, odnosząc je do konkretnych dzieci z klasy biorącej udział w realizacji międzynarodowego modelu. Przedstawione studium przypadków pozwala usytuować rozważania teoretyczne w obszarze pedagogiki zdolności i twórczości, która mieści się w obrębie pedagogiki pozytywnej.

W opracowaniu Moniki Bachowskiej zaakcentowana jest rola muzyki w działalności i funkcjonowaniu człowieka w społeczeństwie. Muzyka potraktowana jest jako narzędzie inkluzji w działaniach społecznych. Autorka ukazuje przykłady następujących działań: resocjalizacja z wykorzystaniem muzyki dla środowisk dysfunkcyjnych, tworzenie wielkich systemów muzykoterapeutycznych, system szkolnictwa muzycznego dla osób niepełnosprawnych, zabiegi muzykoterapeutyczne wobec osób dotkniętych autyzmem i ludzi starszych.

Część pierwszą zamyka artykuł autorstwa Agnieszki Misiuk i Justyny Gugulskiej dotyczący diagnozy dzieci z nieśmiałością w kontekście działań inkluzyjnych. Opisano w nim model diagnozy, uwzględniający perspektywę

nauczyciela, rówieśników i dziecka. Praktycznym atutem tekstu są dołączone do niego narzędzia możliwe do wykorzystania w tejże diagnozie.

Dział drugi złożony jest z trzech artykułów poświęconych procesom integracji lub dezintegracji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Otwiera go artykuł Joanny Bierówki koncentrujący się na roli nowych mediów w procesie integracji osób z dysfunkcjami słuchu. Autorka proponuje urzeczywistnianie modelu integracji społecznej, który sprzyja integracji wewnętrznej, zwracając jednocześnie uwagę na dezintegracyjny potencjał mediów w tym zakresie. Tekst zawiera istotne rekomendacje dotyczące działań, wzmacniających integracyjny potencjał Internetu wobec osób niedosłyszących.

W opracowaniu Elżbiety Bednarz skupiono się na problematyce inkluzji w szkole ogólnodostępnej, realizującej ideę integracji osób z niepełnosprawnościami. Zwrócono w nim uwagę na konieczność respektowania najnowszych rekomendacji w zakresie edukacji włączającej, niezależnie od obserwowanego kryzysu w praktyce szkolnej. Jednocześnie zaproponowane zostały praktyczne dyrektywy dotyczące integracji niepełnosprawnych w procesie edukacyjnym, uwzględniające uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli.

W artykule Teresy Gیزی podjęto kwestie edukacji włączającej uczniów zdolnych. Autorka powołuje się w nim na najnowsze wyniki badań potwierdzające słuszność niesegregacyjnego kształcenia osób o ponadprzeciętnych zdolnościach. Jednocześnie zaznacza, że niezależnie od pozytywnych zmian w polskiej polityce oświatowej, wciąż mamy do czynienia z problemem selekcji uczniów zdolnych.

Trzeci dział poświęcony jest głównie zagadnieniu inkluzji w pracy z seniorami. Jego treść stanowią cztery artykuły. W pierwszym tekście Teresa Olearczyk opisuje zjawisko inkluzji jako remedium na wykluczenie społeczne, uwzględniając środowiska osób wyobcowanych: zarówno dzieci, jak i osób starszych. Autorka prezentuje szereg praktycznych implikacji, które mogą być przydatne w pracy nauczycieli, wychowawców i pracowników socjalnych.

Drugi artykuł autorstwa Andrzeja Rokickiego traktuje o wspólnych działaniach młodych i seniorów jako istotnych elementach integracji



międzypokoleniowej. Autor rekomenduje w nim popularyzację wszelkich zabiegów promujących wśród młodych Polaków realny i pozytywny wizerunek seniorów.

Tekst Andrzeja Mirskiego dotyczy zagadnienia inkluzji poprzez twórczość osób zmagających się z zaburzeniami psychicznymi. Autor zwraca uwagę na fakt występowania typowych cech wspólnych zarówno dla osób kreatywnych, jak i tych, u których obserwuje się dysfunkcje w zakresie zdrowia psychicznego. Jako skuteczne antidotum na problemy adaptacyjne takich osób autor proponuje zajęcia arteterapeutyczne.

Publikacja niniejsza jest pierwszą z cyklu pięciu monografii odnoszących się do wyzwań we współczesnej edukacji dzieci przedszkolnych i dzieci w młodszym wieku szkolnym. Przeznaczona jest przede wszystkim dla studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna oraz dla nauczycieli tego etapu edukacyjnego, a także dla kształcących ich pracowników uczelni wyższych.

Autorki składają szczególne podziękowania Recenzentowi niniejszej monografii prof. dr. hab. Stanisławowi Palce za trud wniesiony w zagłębienie się w prezentowaną w publikacji tematykę, cenne sugestie i uwagi projektujące.

*Joanna Aksman i Beata Zinkiewicz*



# DZIAŁ I

---

**OBSZARY INKLUZJI W PRACY  
Z DZIEĆMI I MŁODZIEŻĄ**



## **Inkluzja w placówkach wychowania pozaszkolnego – przykłady dobrych praktyk**

### **SŁOWA KLUCZOWE**

inkluzja, placówka wychowania pozaszkolnego, edukacja kulturalna

### **STRESZCZENIE**

W artykule poruszono problematykę inkluzji realizowanej nie tylko przez szkoły, ale również przez placówki wychowania pozaszkolnego. Omówiono w nim główne założenia edukacji inkluzyjnej, wskazano zalety tego rodzaju nauczania oraz problemy wynikające z wprowadzania i realizacji edukacji włączającej w szkołach. Scharakteryzowano kontekst prawny jej rozwoju, jak też opisano, jakie czynności w zakresie włączania podejmowane są przez polskie władze oświatowe. Na tym tle zarysowana została działalność placówek wychowania pozaszkolnego. Autorka opisuje m.in. specyfikę pracy opiekuńczo-wychowawczej, relacje nauczyciel – wychowanek, sposób organizacji zajęć, płaszczyzny współpracy placówek ze szkołami. Zwraca również uwagę na podstawowy kierunek działalności placówek wychowania pozaszkolnego, jakim jest edukacja kulturalna. Wskazuje na inkluzyjne przesłanki edukacji kulturalnej, widoczne w różnych rodzajach aktywności. Akcentuje rolę edukacji kulturalnej w zapobieganiu wykluczeniu społecznemu, marginalizacji i dyskryminacji. Na zakończenie przytacza przykłady działań inkluzyjnych podejmowanych przez Centrum Młodzieży im. dr. Henryka Jordana w Krakowie.

# **Inclusion in Extracurricular-Education Institutions – Examples of Good Practices**

## **KEY WORDS**

inclusion, extracurricular-education institution, cultural education

## **ABSTRACT**

The paper touches the issue of the inclusion of conducted not only by schools but by extracurricular-education institutions as well. Main assumptions of the inclusion education were considered there, some advantages of such type of teaching have been indicated and some problems originating from introduction and performance of inclusive education at schools are shown. The legal context of its development was characterised and also what kind of activities have been undertaken by Polish educational system. The activity of extracurricular-education institutions was sketched on that background. The author describes among others: the specific of care and education work, relation between a teacher and a pupil, a way of organisation of activities, dimensions of cooperation between extracurricular-education institutions and schools. The author pays an attention on cultural education which is a basic direction of the activities in extracurricular-education institutions. The author indicates the inclusive assumptions of cultural education which are seen in different types of activities. The author accentuates the role of cultural education in preventive of social exclusion, marginalisation and discrimination. In the end there are some examples of inclusive activities which are undertaken by the Jordan Youth Centre in Cracow.

## Główne założenia edukacji inkluzyjnej

W ostatnich latach w pedagogice pojawia się wiele nowych pojęć związanych z innowacyjnym podejściem do procesu kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. Jednym z nich jest edukacja inkluzyjna, zwana też edukacją włączającą<sup>1</sup>. Dotyczy ona wizji nowej szkoły, otwartej, dającej szansę wszystkim dzieciom, które z różnych przyczyn zagrożone są marginalizacją i wykluczeniem społecznym. Zgodnie z koncepcją tej edukacji, w placówce oświatowej powinna być jedna, wewnętrznie zróżnicowana grupa uczniów, z którą nauczyciel pracuje wspólnie. Kształcenie charakteryzuje się elastycznym podejściem do dziecka, jest dopasowane do jego indywidualnych potrzeb i możliwości<sup>2</sup>. Dzieci, niezależnie od stanu zdrowia, sprawności, możliwości intelektualnych czy przynależności kulturowej, włączane są do normalnego życia klasy. Podejście nauczyciela jest holistyczne, skupione na możliwościach uczniów, z którymi realizuje ten sam program nauczania<sup>3</sup>. Wymaga to całościowego spojrzenia na dziecko i zastosowania zróżnicowanych metod nauczania tak, by sprostać różnym potrzebom, możliwościom i niejednakowemu tempu rozwoju uczniów. Nauczyciel traktuje każdego ucznia jako integralną całość, a nie jako osobę wymagającą uwagi ze względu na określony deficyt.

Termin „włączanie” interpretowany jest przez znawców problematyki w trzech zakresach znaczeniowych, odnoszących się do poszerzania podstawowych funkcji szkoły ogólnodostępnej. Chodzi tu o przyjmowanie uczniów z różnymi deficytami, budowanie społeczeństwa otwartego oraz zmianę systemu szkolnego, a tym samym poprawę jakości funkcjonowania szkoły poprzez jej przystosowanie do potrzeb wszystkich uczniów. Koncepcja ta opiera się na społecznym modelu niepełnosprawności, który zakłada, że to nie ucznia należy zmienić i przystosować do systemu

<sup>1</sup> Z uwagi na stosowanie zarówno w literaturze przedmiotu, jak też w aktach normatywnych pojęć „edukacja inkluzyjna” i „edukacja włączająca”, w niniejszym opracowaniu pojęcia te traktowane będą synonimicznie.

<sup>2</sup> J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010, s. 22.

<sup>3</sup> A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla współczesnej szkoły*, „Szkoła Specjalna”, 1, 2004, s. 21.

szkolnego, lecz odwrotnie, to szkoła i system nauczania powinny zmienić się tak, by zapewnić realizację indywidualnych potrzeb każdego dziecka<sup>4</sup>.

„W dzisiejszych czasach nie można traktować uczniów jako jednolitą masę o niezróżnicowanych potrzebach. Każdy uczeń to indywiduum [...]. Podstawą stworzenia nowoczesnej szkoły na miarę XXI wieku i indywidualnych potrzeb wychowanków jest otwartość, empatia i akceptacja [...]<sup>5</sup>. W centrum inkluzyjnego myślenia i działania znajduje się klasa szkolna jako heterogeniczna grupa uczniów, która wymaga nauczania zindywidualizowanego, a zarazem wspólnego<sup>6</sup>”.

W opinii specjalistów edukacja inkluzyjna uważana jest za zaawansowaną formę integracji, jej wyższy etap w drodze do normalizacji sytuacji edukacyjnej i społecznej osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pojęcie integracji łączy się z tolerancją, natomiast inkluzja kojarzy się z akceptacją. Zarówno integracja jak też edukacja włączająca mają identyczną podstawę filozoficzną. Tworzą ją prawa człowieka utożsamiane z prawami naturalnymi, przysługującymi wszystkim ludziom, bez względu na różnice, jakie między nimi występują<sup>7</sup>. W odróżnieniu od pedagogiki integracyjnej edukacja włączająca nie dzieli uczniów na dwie grupy, z których jedni mają specjalne potrzeby, a drudzy – nie. W inkluzji chodzi o jedną grupę, która charakteryzuje się zróżnicowanymi, indywidualnymi potrzebami<sup>8</sup>.

Celem edukacji inkluzyjnej jest znaczne ograniczenie kształcenia segregacyjnego i integracyjnego. Nie jest to zadanie proste, z uwagi na duże zróżnicowanie grupy uczniów objętych kształceniem oraz wielowymiarowość rzeczywistości edukacyjnej. Jednak efekty takich działań warte są każdego wysiłku. „Wspólne kształcenie i wychowanie uczniów z deficytami

<sup>4</sup> E. Minczakiewicz, *Edukacja włączająca jako imperatyw normalizacji w biegu życia osób niepełnosprawnych*, w: *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia. Edukacja XXI wieku*, red. D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak, Poznań 2009, s. 340.

<sup>5</sup> A. Czyż, *Idea edukacji włączającej w opinii pedagogów*, w: *Segregacja, integracja, inkluzja*, red. B. Grochmal-Bach, A. Czyż, A. Skoczek, Kraków 2013, s. 37.

<sup>6</sup> J. Kruk-Lasocka, *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wrocław 2012, s. 13.

<sup>7</sup> I. Chrzanowska, *Stan i rozmiary udziału dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w edukacji włączającej w Polsce*, „Forum Pedagogiczne”, 1, 2016, s. 38.

<sup>8</sup> V. Lechta, *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice*, w: *Krakowska pedagogika specjalna*, red. E. Dyduch, J. Wyczesany, Kraków 2010, s. 30.



rozwojowymi z ich pełnosprawnymi kolegami [...] przynosi korzyści jednym i drugim. Uczniom niepełnosprawnym ułatwia społeczną akceptację, a pełnosprawnym – wczuwanie się w sytuację ich potrzebujących wsparcia i pomocy kolegów oraz przekonanie o potrzebie jej niesienia”<sup>9</sup>. Proces włączania dzieci z dysfunkcjami w nurt życia klasy wymaga dużej wiedzy i poświęcenia ze strony nauczycieli, jak również pomocy ze strony rodziców i uczniów. Efektem wspólnego wysiłku jest budowanie nowej szkolnej rzeczywistości nie tylko akceptującej, ale i ceniącej odmiennosć, zgodnie z założeniem, że różnorodność jest wartością. Szkoła o charakterze inkluzyjnym zapewnia wszystkim dzieciom wsparcie niezbędne do prawidłowego rozwoju oraz szanuje i ceni dziecko za to, kim jest. Zatem edukacja włączająca umożliwia każdemu dziecku, w szkole znajdującej się najbliżej miejsca zamieszkania, osiągnięcie sukcesu na miarę swoich możliwości.

W tabeli poniżej wskazane zostały różnice pomiędzy podejściem integracyjnym a włączającym w edukacji.

**Tabela 1. Różnice między podejściem integracyjnym a podejściem włączającym w edukacji.**

<b>Podejście integracyjne</b>	<b>Podejście włączające</b>
Edukacja dla prawie wszystkich	Edukacja dla wszystkich
Koncentracja na uczniu	Koncentracja na klasie
Indywidualny program nauczania dla uczniów niepełnosprawnych	Strategia nauczania dla nauczycieli
Nacisk na nauczanie i uczenie się	Nacisk na uczenie się i wspólne rozwiązywanie problemów
Podejście poszukujące słabych i mocnych stron ucznia	Podejście holistyczne, skupione na możliwościach
Umieszczenie ucznia w odpowiednim programie	Adaptacja warunków panujących w klasie szkolnej
Nauczyciel współpracuje ze specjalistami	Nauczyciel staje się specjalistą, bierze odpowiedzialność za wszystkie dzieci w klasie

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*, Warszawa 2010, s. 16.

Wśród badaczy zajmujących się edukacją włączającą w Polsce, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym wymienić należy: Grzegorza

<sup>9</sup> Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 68.

Szumskiego, Annę Firkowską-Mankiewicz, Joannę Kruk-Lasocką, Zenona Gajdzicę, Iwonę Chrzanowską, Krystynę Baranowicz, Danutę Al-Khamisy, Tamarę Zacharuk. Zgodnie podkreślają oni, że wspólne kształcenie dzieci o zróżnicowanych potrzebach i dzieci rozwijających się prawidłowo podnosi poziom uspołecznienia w grupie, umożliwia uczniom z deficytami rozwój emocjonalny w naturalnym środowisku rówieśniczym. Ponadto wzmacnia motywację, zwiększa poziom samooceny i empatii, wzmacnia częstość kontaktów między uczniami oraz między uczniami a nauczycielem, a także poprawia ich jakość, ulepsza również współpracę rodziców ze szkołą.

W szerokim kontekście efektem tego typu działań jest stworzenie inkluzyjnej kultury szkoły otwartej na wszystkich uczestników edukacji – nauczycieli, dzieci, rodziców, różne instytucje współpracujące ze szkołą. Dzięki temu możliwe będzie nie tylko zrozumienie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ale też poznanie własnych reakcji we wzajemnych kontaktach oraz korekta ewentualnych zachowań niepożądanych.

Wobec powyższych argumentów wydaje się, że szkoła ogólnodostępna stanęła przed koniecznością zapewnienia dostępu do edukacji wszystkim dzieciom. W praktyce nie jest to jednak takie proste, co pokazują wyniki badań prowadzonych po roku 2010, zarówno w ramach prac indywidualnych (Danutę Al-Khamisy, Krystyna Barłóg)<sup>10</sup>, jak też projektów badawczych (Paweł Grzelak, Paweł Kubicki, Marta Orłowska, projekt: *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*, oraz Paweł Kubicki, Agnieszka Dudzińska i Marta Olcoń-Kubicka, projekt: *Wszystko jasne – dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych*)<sup>11</sup>. Problemy wynikające z wprowadzania i realizacji edukacji włączającej koncentrują się wokół kilku obszarów. Najważniejsze z nich to:

- poziom wiedzy nauczycieli (niepełna wiedza z zakresu różnych rodzajów niepełnosprawności i zaburzeń, niedostateczne przygotowanie

<sup>10</sup> D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2013; K. Barłóg, *Edukacja ogólnodostępna szansą zaspokajania specjalnych potrzeb dzieci niepełnosprawnych*, w: *Uwarunkowania współczesnej szkoły*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2013.

<sup>11</sup> Raporty końcowe badań zrealizowanych w ramach projektów znajduje się na stronie: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-sieczki-edukacyjne-niepelnosprawnych-dzieci-uczniow-i-absolwentow.pdf> [dostęp: 28 grudnia 2019].

- do prowadzenia lekcji z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, brak wystarczających kompetencji do modyfikacji istniejących programów nauczania oraz konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych);
- jakość udzielanej pomocy (niedobór specjalistów wspomagających uczniów i nauczycieli na terenie szkoły, brak wystarczającego wsparcia dla nauczycieli, rodziców i dzieci ze strony odpowiednich placówek);
  - mało elastyczne programy nauczania;
  - bariery społeczne (niechętnie postawy dzieci pełnosprawnych i ich rodziców);
  - otoczenie zewnętrzne (niedostateczne wyposażenie w sprzęt dla dzieci z niepełnosprawnością, bariery architektoniczne w przestrzeni szkolnej).

Mimo tych trudności zainteresowanie edukacją inkluzyjną w Polsce nieustannie wzrasta. Świadczą o tym liczne konferencje, seminaria, szkolenia poświęcone założeniom teoretycznym i praktycznemu wymiarowi inkluzji. Organizowane są nie tylko przez duże ośrodki naukowe, ale też wydziały edukacji urzędów miast, placówki doskonalenia nauczycieli, szkoły, instytucje kultury, pragnące podzielić się swoimi doświadczeniami w tym obszarze. Cenne inicjatywy podejmuje Ośrodek Rozwoju Edukacji, wskazując liczne sposoby wdrażania edukacji włączającej w placówkach oświatowych oraz publikując poradniki dla nauczycieli i wychowawców<sup>12</sup>. Od czerwca 2018 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej realizuje projekt pod nazwą *Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce*, przygotowywany w ramach Programu Wsparcia Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej. Celem projektu jest opracowanie rekomendacji działań, które służyć mają poprawie jakości edukacji włączającej w codziennej praktyce przedszkoli i szkół. Projekt realizowany jest we współpracy z Europejską Agencją ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych.

<sup>12</sup> Informacje na temat inicjatyw podejmowanych przez ORE znajdują się na stronie: <https://docplayer.pl/21505518-Edukacja-wlaczajaca-zadaniem-na-dzis-polskiej-szkoly.html> [dostęp: 28 grudnia 2019].

## Kontekst prawny rozwoju edukacji inkluzyjnej

Duże znaczenie dla praktyki edukacyjnej mają międzynarodowe dokumenty w sprawie włączania osób niepełnosprawnych w szeroko pojęte życie społeczne: „Deklaracje te, podobnie jak prawa człowieka należy traktować, jako społeczne fakty, jako część tej rzeczywistości społecznej, którą możemy nazwać edukacją i życiem niepełnosprawnych”<sup>13</sup>.

Kontekst prawny wywierający wpływ na rozwój edukacji inkluzyjnej w Europie i w Polsce określony został w dokumencie UNESCO z roku 2009, zatytułowanym *Wytyczne określające kierunek polityki włączającej w dziedzinie edukacji*. Dokument ten odwoływał się do wielu ważnych traktatów, m.in. do:

- Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (1948),
- Konwencji przeciwko Dyskryminacji w Edukacji (1960),
- Światowego Programu Działań na rzecz Osób Niepełnosprawnych (1982) – przyjętego na mocy rezolucji Zgromadzenia Ogólnego ONZ,
- Konwencji o Prawach Dziecka (1989) – inicjatorem prac nad Konwencją była Polska,
- Deklaracji z Salamanki w sprawie Zasad, Polityki i Praktyki w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych oraz Wytycznych do Działań (1994) – w Deklaracji zwrócono uwagę, że dzieci posiadające szczególne potrzeby edukacyjne muszą mieć dostęp do zwykłych szkół, które powinny przyjąć je w ramach nauczania stawiającego dziecko w centrum zainteresowań,
- Karty Luksemburskiej (1996) – dokumentu odrzucającego możliwość kształcenia osób niepełnosprawnych w formach segregacyjnych,
- Deklaracji Madryckiej (2002) – uchwalonej podczas Europejskiego Kongresu na Rzecz Osób Niepełnosprawnych,
- Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych (2006).

Ta ostatnia konwencja uznawała prawo osób z niepełnosprawnością do edukacji bez dyskryminacji i na zasadzie równych szans. Był to jeden z pierwszych dokumentów, w którym pojawiło się pojęcie

<sup>13</sup> G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2013, s. 51.

kształcenia inkluzyjnego. Państwa, które przyjęły Konwencję, zobowiązały się zapewnić włączający system kształcenia na wszystkich poziomach edukacji. Polska ratyfikowała dokument w 2012 roku<sup>14</sup>.

Warto także zwrócić uwagę na politykę edukacyjną Unii Europejskiej, której priorytetem jest promowanie edukacji inkluzyjnej oraz włączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół ogólnodostępnych (z zastrzeżeniem, że definicyjne ujęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych uzależnione są od polityki danego kraju). W dokumentach unijnych akcentuje się rolę szkoły w procesach inkluzji od wczesnego dzieciństwa, w szerzeniu zasad tolerancji i poszanowania praw człowieka<sup>15</sup>.

W Polsce rozwój edukacji włączającej datuje się od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Działania w tym obszarze uwarunkowane były regulacjami prawnymi Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczącymi kształcenia integracyjnego, jak również wytycznymi zawartymi we wspomnianych wyżej dokumentach międzynarodowych<sup>16</sup>. Pierwsze rozporządzenia MEN odnośnie do tego typu kształcenia pojawiły się w latach 1991 i 1993. Umożliwiły one pobieranie nauki we wszystkich typach szkół dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej i niedostosowanej społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi

<sup>14</sup> Więcej informacji na temat edukacji włączającej w ujęciu dokumentów o charakterze międzynarodowym i europejskim znajduje się w opracowaniu: *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej. Zalecenia dla decydentów*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi, 2009 [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-EN.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EN.pdf) [dostęp: 28 grudnia 2019].

<sup>15</sup> Szerzej na ten temat zob. M. Mazińska, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, Warszawa 2004.

<sup>16</sup> Zanim pojawiły się regulacje prawne dotyczące edukacji integracyjnej, zwolennikiem i propagatorem tego typu kształcenia oraz włączania osób z niepełnosprawnościami w różne dziedziny życia społecznego był m.in. Aleksander Hulek. O rozwoju edukacji włączającej w Polsce zob. m.in. D. Apanel, *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnościami w Polsce w latach 1989–2014*, Kraków 2016; B. Cytowska, *Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji*, w: *Inkluzja edukacyjna. Idee, teorie, koncepcje, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej*, red. Z. Gajdzica, M. Bełza („Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, 22, 2016, nr 1), Katowice 2016, s. 189–213, <https://www.researchgate.net/publication/318032559> [dostęp: 19 listopada 2019].

oraz predyspozycjami<sup>17</sup>. Kolejne, dość istotne rozporządzenia pojawiły się w roku 2010, kiedy doprecyzowano przepisy regulujące pomoc tej grupie uczniów. Opracowano wtedy cały pakiet rozporządzeń, opisujący całościowe zmiany w kształceniu oraz organizację i udzielanie im pomocy psychologiczno-pedagogicznej<sup>18</sup>. Najnowsze regulacje prawne dotyczące pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi MEN wydało w latach 2017 i 2018<sup>19</sup>. Umożliwiły one bardziej zróżnicowane oraz elastyczne i dostosowane do różnych potrzeb podejście do organizacji kształcenia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Miały też na celu, w większym niż dotychczas stopniu, indywidualizację procesu kształcenia. W ten sposób, na przestrzeni prawie trzydziestu lat, stworzono w naszym kraju podstawy prawne do rozwoju edukacji integracyjnej i edukacji włączającej.

## Specjalne potrzeby edukacyjne w świetle definicji

Spośród wielu definicji specjalnych potrzeb edukacyjnych warto przytoczyć najnowszą, zaproponowaną przez Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, powołany w 2008 roku przez ministra edukacji

<sup>17</sup> Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. nr 95, poz. 425). Doprecyzowanie warunków organizacji klas i oddziałów integracyjnych oraz szkół i przedszkoli integracyjnych znalazło się w Zarządzeniu nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. (Dz. Urz. MEN, nr 9, poz. 36).

<sup>18</sup> Jest to sześć rozporządzeń MEN z dnia 17 listopada 2017 r. (Dz. U. nr 228). Cyt. za B. Cytowska, *Przegląd badań...*, s. 190.

<sup>19</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. poz. 649, z późn. zm.), Rozporządzenie MEN z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. poz. 703), Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, (Dz. U. poz. 1591 z późn. zm.), w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. poz. 1616), w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, niedostosowanej społecznie i zagrożonych niedostawianiem społecznym (Dz. U. poz. 1578, z późn. zm.), Rozporządzenie MEN z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz. U. poz. 1635), Rozporządzenie MEN z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. poz. 1675).

narodowej. Eksperci wyodrębniają w definicji dwie grupy potrzeb, biorąc za kryterium podziału wiek dziecka: specjalne potrzeby rozwojowe (dzieci od urodzenia do trzeciego roku życia) i specjalne potrzeby edukacyjne (dzieci od trzeciego roku życia i młodzież do ukończenia nauki w szkole). Zgodnie z tym rozróżnieniem:

- dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to te, u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływające na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości;
- dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to te, u których stwierdza się zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności mogące mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój<sup>20</sup>.

Dla tej grupy młodych ludzi zagwarantowana jest odpowiednia pomoc psychologiczno-pedagogiczna, której zasady, metody, formy i środki realizacji szczegółowo normują rozporządzenia MEN. Pomoc polega na rozpoznaniu i zaspokojeniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz na rozeznaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych wynikających z: niepełnosprawności, zagrożenia niedostosowaniem społecznym, niedostosowania społecznego, szczególnych uzdolnień, specyficznych trudności w uczeniu się, zaburzeń komunikacji językowej, choroby przewlekłej, sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, niepowodzeń w nauce szkolnej, zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny (sposobem

<sup>20</sup> L. Zaremba, *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014, s. 15, [http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=671&from=&dirids=1&ver\\_id=&clp=13&QI](http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=671&from=&dirids=1&ver_id=&clp=13&QI) [dostęp: 19 listopada 2019]. Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” wprowadzony został przez Mary Warnock w dokumencie *The Warnock Report. Special Educational Needs* opublikowanym w Londynie w roku 1978. Zwrócono w nim uwagę na specjalny rodzaj potrzeb edukacyjnych dzieci z niepełnosprawnościami. Raport opisywał dwie kategorie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: te, których potrzeby mogą być zaspokajane w szkołach ogólnodostępnych i te, których potrzeb edukacyjnych nie można było w takich szkołach zaspokoić. Dla tej grupy należało przygotować specjalne środowisko edukacyjne.

spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi), trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego – w tym z wcześniejszym kształceniem za granicą<sup>21</sup>. Specjalne potrzeby edukacyjne odnoszą się zatem do bardzo szerokiej grupy uczniów i są wypadkową możliwości i braków ucznia oraz możliwości i braków otoczenia. Wielu naukowców podkreśla, że osoby, które przynależą do wymienionych wyżej kategorii, są potencjalnie narażone na wykluczenie społeczne i kulturalne (ekskluzję społeczną i kulturalną). Wiąże się to m.in. z utrudnieniami lub niezdolnością do partycypacji w różnych dziedzinach życia<sup>22</sup>.

## Placówki wychowania pozaszkolnego w Polsce – specyfika działalności

Powodzenie edukacji inkluzyjnej jest wypadkową wielu czynników. Zależy nie tylko od regulacji prawnych, prowadzonych badań naukowych czy zaangażowania szkół i nauczycieli, ale od zintegrowanego działania całego systemu oświaty i wychowania. Obecnie oprócz sieci szkół funkcjonuje stosunkowo spora liczba pozaszkolnych instytucji oświatowo-wychowawczych, mieszczących się w nurcie tak zwanego kształcenia i wychowania równoległego. Wychowanie szkolne i pozaszkolne (równoległe) łącznie stanowią zróżnicowaną i bogatą w bodźce rzeczywistość wychowawczą, wpływającą na rozwój młodego człowieka.

Istotnym elementem kształcenia i wychowania równoległego są placówki wychowania pozaszkolnego. To instytucje funkcjonujące w systemie oświaty narodowej, powołane do zaspokajania różnorodnych zainteresowań i zamiłowań dzieci i młodzieży w ich czasie wolnym. Zgodnie z przepisami zawartymi w rozporządzeniach Ministerstwa

<sup>21</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013 r. poz. 532).

<sup>22</sup> Por. R. Ligus, *Pedagogika inkluzji i zarządzanie piętnem: znaczenia, interpretacje, praktyki*, w: *Władza, sens, działanie: Studia wokół związków ideologii i edukacji*, red. P. Rudnicki, M. Star-nawski, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław 2010, s. 309–330.



Edukacji Narodowej, placówki wychowania pozaszkolnego realizują zadania edukacyjne, wychowawcze, opiekuńcze, profilaktyczne, prozdrowotne, kulturalne, sportowe i rekreacyjne, wspierające rozwój dzieci i młodzieży<sup>23</sup>. Prowadząc różnorodne zajęcia, kształtują zainteresowania i szczególne uzdolnienia, poszerzają wiedzę, doskonałą umiejętności. Często są alternatywą dla młodych ludzi niepotrafiących zorganizować sobie czasu wolnego lub spędzających czas wolny w sposób niewłaściwy. Oferując szeroki wachlarz zajęć, pomagają jednostce odkryć własny potencjał oraz uczą ważnej umiejętności – dysponowania czasem wolnym.

Placówki wychowania pozaszkolnego swoim wpływem obejmują całe środowisko dzieci i młodzieży, w tym również dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wśród cech charakteryzujących ich funkcjonowanie wymienia się elastyczność i otwartość w działaniu (diagnoza potrzeb lokalnych i dostosowanie oferty do potrzeb środowiska) oraz dbałość o wyrównywanie szans edukacyjnych i kulturalnych. Cechy te pomagają w integrowaniu wszystkich uczestników zajęć i włączaniu dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nurt życia instytucji<sup>24</sup>.

Miejsca te pełnią też szereg funkcji wynikających bezpośrednio z roli czasu wolnego. Wśród najważniejszych wymienić należy funkcję kreatywną, której celem jest zaspokajanie potrzeb samorealizacji oraz rozwijanie zainteresowań, aspiracji, umiejętności, sprawności, talentów i uzdolnień, jak również możliwość kierowania własnym rozwojem; funkcję rekreacyjną związaną z organizowaniem wypoczynku, zabawy i rozrywki; funkcję kształcącą, polegającą na rozwijaniu zainteresowań nauką i techniką, a także kształtowaniu postaw naukowo-badawczych; funkcję opiekuńczą obejmującą tworzenie warunków niezbędnych

<sup>23</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz. U. z 2015 r. poz. 1872).

<sup>24</sup> Materiały własne zebrane w trakcie konferencji *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży. Problemy i wyzwania*, Warszawa 14 stycznia 2003 oraz XV Ogólnopolskiego Sejmiku Placówek Wychowania Pozaszkolnego poświęconego edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży w szkole i poza szkołą, Warszawa 21–23 października 2008.

do bezpiecznego rozwoju i przeciwdziałania patologii społecznej; funkcję integracyjną, która ma za zadanie zbliżać do siebie dzieci, młodzież i dorosłych mieszkających w danym osiedlu, dzielnicy, mieście czy wsi oraz tworzyć więzi interpersonalne<sup>25</sup>.

Współczesne placówki wychowania pozaszkolnego przekształcają się w nowoczesne firmy świadczące usługi kulturalne. Wychodzą ze swoją ofertą do odbiorców będących często daleko poza siedzibą instytucji. Włączają się w kampanie promocyjne miejskie i regionalne, inicjują bądź współtworzą międzynarodowe, ogólnopolskie i lokalne projekty artystyczne. Odgrywają rolę inkubatorów kultury i organizatorów ważnych wydarzeń o charakterze kulturalnym. Współpracują również z różnymi podmiotami działalności kulturalnej (jednostki samorządu terytorialnego, instytucje kultury, organizacje pozarządowe). Jednym z celów tego typu działań jest aktywizowanie dzieci, młodzieży i dorosłych oraz usuwanie barier i trudności w dostępie do kultury.

Umocowanie placówek wychowania pozaszkolnego w systemie oświaty i wychowania powoduje, że w wielu obszarach wspomagają lub nawet wzmacniają i dopełniają oddziaływanie edukacyjne, wychowawcze i opiekuńcze szkoły. Analizując działania podejmowane przez placówki wychowania pozaszkolnego na rzecz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wyodrębnić można dwa obszary współpracy ze szkołami. Pierwszy z nich dotyczy opieki nad dzieckiem zdolnym. W szkole nie zawsze są warunki ku temu, aby rozwój dziecka w wybranej dziedzinie wiedzy przebiegał prawidłowo (ograniczony czas i środki na realizację zajęć pozalekcyjnych, obciążeni obowiązkami nauczyciele, brak odpowiedniego wyposażenia, duże zróżnicowanie uczniów). W placówce dziecko może rozwijać swoje zdolności, wybierając konkretne zajęcia i przebywając w grupie o podobnych zainteresowaniach. Wiedza, którą zdobywa, wspiera efekty nauki szkolnej. W takich warunkach dziecko ma szansę na indywidualny rozwój, a jednocześnie funkcjonuje jako część nieprzypadkowej grupy, mając do wypełnienia konkretne zadania. Zajęcia dają też możliwość porównania swoich osiągnięć z osiągnięciami innych

<sup>25</sup> K. Denek, *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego*, „Lider”, 12, 2006, s. 12.

młodych ludzi na różnego rodzaju konkursach o zasięgu regionalnym, wojewódzkim czy ogólnopolskim. Uzyskiwane w ten sposób nagrody i wyróżnienia są dla młodych ludzi zachętą do kontynuowania pracy w ulubionej przez nich dziedzinie<sup>26</sup>.

Płaszczyzną współpracy szkoły i placówki są też działania podejmowane na rzecz dziecka defaworyzowanego, odrzuconego (w tej grupie znajdują się m.in. dzieci doświadczające niepowodzeń w nauce szkolnej, dzieci zagrożone niedostosowaniem społecznym, dzieci z trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi z różnic kulturowych, dzieci z rodzin o trudnej sytuacji bytowej, dzieci z domów dziecka). W szkole dziecko takie może sprawiać problemy dydaktyczne i wychowawcze, natomiast bardzo dobrze odnajduje się w placówce wychowania pozaszkolnego. W porównaniu z obligatoryjną i sformalizowaną edukacją szkolną tor oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych placówki tworzy odmienne warunki rozwoju. Jest to widoczne w zakresie dobrowolnego uczestnictwa, zaspokajania indywidualnych potrzeb, atrakcyjności i różnorodności ofert, mniejszego stopnia sformalizowania oraz aktywności podejmowanej przez jednostkę. Konstruktywne zaangażowanie w zajęcia przyczynia się do wzrostu poziomu rozwoju społecznego (sprzyjają temu kontakty z rówieśnikami mającymi podobne zainteresowania). Uczestnictwo w zajęciach stanowi również obszar alternatywnych oddziaływań edukacyjnych, kompensujących deficyty lub niedostatki edukacji szkolnej.

Warto zatem przeanalizować te czynniki, które sprawiają, że placówki są atrakcyjne dla dość zróżnicowanej grupy młodych odbiorców. Jednym z nich jest sposób, w jaki prowadzona jest działalność (organizacja zajęć). Zajęcia są dobrowolne, młody człowiek posiada wolność wyboru, jeśli chodzi o cel i przedmiot edukacji, którą realizuje w swoim czasie wolnym. Uczestnictwo oparte jest na swobodzie wyboru form i treści zajęć, odpowiadających potrzebom i pasjom, a także na czerpaniu przyjemności towarzyszącej rozwojowi. Takie wykorzystanie czasu wolnego daje

<sup>26</sup> Materiały własne zebrane podczas XVII Ogólnopolskiego Sejmiku Placówek Wychowania Pozaszkolnego zatytułowanego „Dobre praktyki placówek wychowania pozaszkolnego w pracy z uczniem zdolnym”, Tomaszów Mazowiecki, 21–23 października 2010.

poczucie swobody oraz możliwość nieskrępowanego rozwijania aktywności własnych.

Relacje wychowanka z nauczycielem-instruktorem charakteryzują się bezpośrednim kontaktem, zaangażowaniem we wspólne działania, budowaniem więzi opartych na szacunku i zrozumieniu. Nauczyciel, współpracując z młodym człowiekiem, oddziałuje na jego emocje oraz zainteresowania. Wiedza, jaką w ten sposób nabywa wychowanek, jest w znacznej części oparta na przeżyciach. W czasie zajęć występuje emocjonalny związek mistrz – uczeń między prowadzącym zajęcia a uczestnikiem. Tego rodzaju relacje rzadko występują w szkole, gdzie wymagana jest kontrola i ocena osiągnięć ucznia<sup>27</sup>.

Istotna z wychowawczego punktu widzenia, szczególnie w kontekście budowania umiejętności społecznych, jest grupa, w której odbywają się zajęcia. Stanowi ją niewielka liczba osób (co najmniej 12 wychowanków), zazwyczaj mieszana wiekowo, połączona wspólnymi zainteresowaniami. W takiej przestrzeni oczywista jest wzajemna pomoc, współpraca, dzielenie się wiedzą i doświadczeniami. Młodzi ludzie dobrze się znają, a dzięki wzajemnym relacjom są uwrażliwieni na potrzeby innych, w sposób naturalny ucząc się akceptacji. Grupa może również stanowić dla dziecka ważne źródło wsparcia w doświadczanych trudnościach oraz miejsce, gdzie uczy się poczucia solidarności społecznej. Postrzeganie siebie jako członka grupy pomaga również tworzyć i wzmacniać tożsamość młodego człowieka.

Sposób organizacji zajęć, a także specyfika pracy opiekuńczo-wychowawczej sprawia, że każde dziecko może znaleźć w placówce miejsce do rozwoju swojej indywidualności. Działania te można określić jako wspomagające inkluzję edukacyjną i inkluzję społeczną. Dają one jednocześnie nie tylko szansę rozwoju zainteresowań lub poszerzenia wiedzy, ale też stwarzają realne możliwości do uczestniczenia w życiu społecznym (okazywanie i doświadczanie przyjaźni, zdobywanie szacunku i uznania, pełnienie ról społecznych, angażowanie się w wolontariat).

<sup>27</sup> K. Grzesiak, *Kształtowanie kompetencji uczestników zajęć placówek wychowania pozaszkolnego do świadomej partycypacji w kulturze*, w: *Kompetencje – kształcenie – ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształtowania i oceny kompetencji uczniów młodszych*, red. J. Aksman, A. Doušková, J. Gabzdyl i inni, Kraków 2015, s. 95.

## Edukacja kulturalna w placówkach wychowania pozaszkolnego

Podstawowym kierunkiem działalności placówek wychowania pozaszkolnego jest edukacja kulturalna, realizowana poprzez zajęcia z różnych dziedzin sztuki (plastyka, muzyka, taniec, literatura, film). Warto podkreślić, że edukacji tej placówki przypisuje się duże znaczenie, wykraczające daleko poza samo poznanie kultury. Wśród efektów działań w tym obszarze pracownicy placówek wychowania pozaszkolnego wymieniają m.in.:

- stwarzanie warunków do rozwoju osobowości w aspekcie kreatywności, odpowiedzialności, wrażliwości i tolerancji;
- przygotowanie do życia w społeczeństwie, kreowanie właściwych postaw społecznych, umiejętności podejmowania decyzji oraz współpracy w grupie;
- pielęgnowanie dziedzictwa kulturowego;
- integracja środowisk wychowawczych (rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej, domu kultury);
- wspieranie samorządności dzieci i młodzieży;
- włączanie dzieci z różnymi dysfunkcjami w działania placówki;
- realizację edukacji wielokulturowej poprzez kontakty kulturalne i współpracę z mniejszościami narodowymi i etnicznymi oraz wymiany międzynarodowe dzieci i młodzieży<sup>28</sup>.

W ostatnich latach wiele mówi się o inkluzyjności działań instytucji kulturalnych i kulturalno-oświatowych. Kultura staje się pośrednikiem między jednostką a społeczeństwem, gdyż zapobiega zamykaniu się osób z deficytami w kręgu własnych problemów<sup>29</sup>. Pojawiło się nawet określenie „kultura inkluzyjna” rozumiane jako kultura otwarta, zachęcająca do uczestnictwa, stwarzająca możliwość spotkań i wymiany doświadczeń,

<sup>28</sup> A. Weyssenhoff, *Edukacja kulturalna w działaniu placówek wychowania pozaszkolnego oraz instytucji czasu wolnego dzieci i młodzieży w Polsce i w Europie*, w: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży – problemy i wyzwania*, Warszawa 2003, s. 66.

<sup>29</sup> W. Dykcik, *Aktywność w kulturze i sztuce podstawą edukacji i twórczego życia osób niepełnosprawnych*, w: *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*, red. E. Jutrżyna, Warszawa 2003, s. 15.

respektująca jednostkowe potrzeby osób i ich preferencje kulturowe<sup>30</sup>. Takie definiowanie kultury, jako czynnika aktywizującego jednostki czy promującego zmiany, wskazuje na ważne zadania podejmowane w obszarze edukacji kulturalnej.

Edukacja kulturalna jest wychowaniem do uczestnictwa w kulturze, wspomaga jednostkę w kształtowaniu postawy zaangażowanego, refleksyjnego i krytycznego odbiorcy kultury oraz współkreatora aktywności kulturalnej swojego środowiska. To wychowanie do aktywnego uczestnictwa w kulturze i jednocześnie wielostronne wychowanie realizowane w toku tego uczestnictwa<sup>31</sup>. To także tworzenie warunków do uczestnictwa w kulturze poprzez zwiększanie oferty kulturalnej oraz wprowadzanie i poszerzanie działań z obszaru edukacji w instytucjach kultury. Edukacja kulturalna w istotny sposób wpływa na kształtowanie osobowości, hierarchii wartości, norm i wzorów zachowań, umiejętności dokonywania ocen i wyborów. Stanowi cenne źródło inspiracji w różnych sferach życia. Jej celem jest przysposobienie do różnych dziedzin życiowej aktywności, do działań poznawczych stanowiących podstawę indywidualnych kompetencji edukacyjnych<sup>32</sup>.

Inkluzyjne przesłanki edukacji kulturalnej widoczne są w trzech rodzajach aktywności. Pierwsza ma na celu obronę przed wykluczeniem kulturalnym, poprzez kształcenie kompetencji osobistych, takich jak ciekawość poznawcza, motywacja, kreatywność czy odpowiedzialność. Można to osiągnąć, zapewniając jednostce warunki do kontaktu ze sztuką i działalnością twórczej. Aktywność druga ma zapobiec wykluczeniu kulturalnemu i społecznemu lub je zmniejszyć. Działania w ramach tej aktywności to głównie budzenie i wzmacnianie poczucia własnej wartości i wartości własnych działań. Aktywność trzecia ma chronić przed wykluczeniem

<sup>30</sup> W. Kłosowki, *Kultura na rzecz zmiany społecznej*, w: *Kierunek kultura. W stronę żywego uczestnictwa w kulturze*, red. W. Kłosowski, Warszawa 2011, s. 13, [https://remedium.gumed.edu.pl/attachment/attachment/16150/kierunek\\_kultura\\_w\\_strone\\_zywego\\_uczestnictwa\\_w\\_kulturze.pdf](https://remedium.gumed.edu.pl/attachment/attachment/16150/kierunek_kultura_w_strone_zywego_uczestnictwa_w_kulturze.pdf) [dostęp: 23 listopada 2019].

<sup>31</sup> D. Jankowski, *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*, Kraków 2006, s. 32–33.

<sup>32</sup> A. Horbowski, *Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych (analiza systemowa i projekcja modelowa)*, Rzeszów 2000, s. 192.

godnościowym (odbieranie jednostce poczucia godności). Szczególnie promowana jest tutaj akceptacja, szacunek, troska i wsparcie wobec osoby wykluczonej lub narażonej na wykluczenie<sup>33</sup>.

Edukację kulturalną można zatem uznać za efektywną metodę przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu i kulturalnemu. Stwarza dzieciom i młodzieży warunki do kształcenia kompetencji osobistych, wzmacnia poczucie własnej wartości, zapewnia akceptację i szacunek, umożliwia realizację potrzeb poznawczych i kulturalnych. Służy zmianie społecznej – upodmiotowieniu jednostek i ich zaangażowaniu w życie publiczne.

### **Od integracji ku inkluzji. Przykłady dobrych praktyk w Centrum Młodzieży im. dr. Henryka Jordana w Krakowie<sup>34</sup>**

Centrum Młodzieży im. dr. Henryka Jordana to jedna z największych placówek wychowania pozaszkolnego w Krakowie i w Małopolsce. Od ponad 60 lat działa na rzecz dzieci i młodzieży miasta i województwa, wspierając szkoły i rodziców w mądrym i twórczym zagospodarowaniu czasu wolnego. W swojej ofercie programowej ma liczne zajęcia o charakterze artystycznym, naukowym i sportowym. Łącznie prowadzi ponad 250 stałych grup zajęciowych. Uczestniczy w nich tygodniowo ponad 3000 dzieci i młodzieży. Oprócz tego organizuje różne imprezy o charakterze cyklicznym, rocznie to około 150 przeglądów, festiwali i konkursów.

Poniżej opisano wybrane przykłady działań skierowane do dzieci i młodzieży (w niektórych przypadkach również do osób dorosłych) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Mieszczą się one w charakteryzowanych wcześniej obszarach współpracy placówek wychowania pozaszkolnego ze szkołami (uczeń defaworyzowany, uczeń zdolny). Inicjatywy

<sup>33</sup> K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna wobec różnych obliczy współczesnego wykluczenia*, w: *Edukacja kulturalna przeciw wykluczeniom*, Wydawnictwo pokonferencyjne z okazji XV-lecia Wrocławskiego Centrum Twórczości Dziecka, red. M. Strońska-Zaremba, Wrocław 2014, s. 13.

<sup>34</sup> Informacje na temat działalności placówki uzyskałam od Alicji Nowak-Müller, wicedyrektora Centrum Młodzieży im. dr. H. Jordana w Krakowie oraz Anny Dranki-Szot i Małgorzaty Surmy, współorganizatorek Przeglądu Teatralno-Muzycznego „O buławę Lajkonika”.

te Centrum Młodzieży podejmuje we współpracy z władzami samorządowymi, wyższymi uczelniami, specjalnymi ośrodkami szkolno-wychowawczymi, szkołami specjalnymi, szkołami integracyjnymi, domami pomocy społecznej, stowarzyszeniami:

- „Do celu” – Krakowski Turniej Strzelania Laserowego Osób Niewidomych i Słabowidzących (organizowany od roku 2012). W turnieju biorą udział osoby z dysfunkcjami wzroku. Dla uczestników nie ma ograniczeń wiekowych. Strzelanie laserowe wykorzystuje specjalne urządzenie, które pozwala na celowanie do tarczy za pomocą słuchu. Podczas strzelania osoby niewidome lub słabo widzące są samodzielne, ponieważ zarówno wyniki strzelania, jak i lokalizowanie celu czy liczba strzałów sygnalizowane są dźwiękowo. Ta niekonwencjonalna dyscyplina sportu rozwija motorykę, poprawia koncentrację i sprawia, że dysfunkcja wzroku przestaje być barierą.
- „Kraków mniej znany” (wykłady organizowane od roku 2018). Cykl wykładów przybliżający osobom niewidomym i słabowidzącym zabytki związane z dziejami Krakowa i historią polskiej kultury. Wykłady odbywają się w terenie. Poznawanie zabytków w formie „dotykowej”, połączone jest ze szczegółowym objaśnieniem wygłoszonym przez specjalistę z danego tematu. Projekt realizowany jest we współpracy z Instytutem Historii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wśród zwiedzanych miejsc znalazły się m.in.: klasztor Karmelitów na Piasku, dziewiętnastowieczny Fort Twierdzy Kraków-Luneta Warszawska, Muzeum 20 Pułku Piechoty Ziemi Krakowskiej, Dom Profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego, klasztor Bonifratrów, Instytut Historii Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- „Odkryjmy nasz świat” – Festiwal Filmowy (organizowany od roku 2017). W festiwalu biorą udział osoby z niepełnosprawnością intelektualną, które w placówkach edukacyjnych oraz terapeutycznych tworzą ciekawe i inspirujące filmy fabularne lub dokumentalne. Celem inicjatywy jest ukazanie kreatywności i wrażliwości artystycznej oraz zaprezentowanie twórczych dokonań osób niepełnosprawnych, jak też dzielenie się własnymi pomysłami i doświadczeniami. Festiwal nie ma charakteru konkursowego.



- „O buławę Lajkonika” – Przegląd Teatralno-Muzyczny dla osób niepełnosprawnych (organizowany od roku 2002). W przeglądzie biorą udział dzieci, młodzież i dorośli z przedszkoli i szkół integracyjnych, szkół specjalnych, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, warsztatów terapii zajęciowej, domów pomocy społecznej oraz stowarzyszeń z Krakowa i okolic. Przegląd ma charakter konkursowy – składają się na niego pokazy taneczne, wokalne, muzyczne oraz różne formy teatralne. Impreza cieszy się dużym zainteresowaniem. W czasie kilkudniowego przeglądu swoje umiejętności teatralno-muzyczne prezentuje około 20 zespołów i solistów. Corocznie w przeglądzie uczestniczy od 250 do 300 osób.
- „Jasełka” – Przegląd Małych Form Teatralnych (organizowany od roku 2003). W przeglądzie biorą udział dzieci i młodzież zagrożone niedostosowaniem oraz niedostosowane społecznie ze specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych z terenu Krakowa i okolic. Młodzi ludzie przygotowują i prezentują przedstawienia teatralne tematyką nawiązujące do Świąt Bożego Narodzenia.

Podejmowane w ramach festiwali, konkursów, przeglądów, wykładów działania mają na celu aktywizację osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, popularyzację ich dokonań, budowanie pozytywnego odbioru wśród pełnosprawnych uczestników zajęć (oswajanie i zaznajamianie dzieci i młodzieży z „innością”, która jest naturalnym elementem rzeczywistości). Uczestnictwo w imprezach kulturalnych oraz własna ekspresja są jednym ze sposobów dowartościowania, samoakceptacji i otwarcia na innych.

W ramach Centrum Młodzieży działa Krakowskie Młodzieżowe Towarzystwo Przyjaciół Nauk i Sztuk. Powołane zostało w roku 1978 przez grupę pedagogów krakowskich uczelni wyższych: prof. dr. hab. Jana Kulpę, doc. dr. Janinę Długoszową oraz prof. dr. hab. Jana Jerschinę. W roku 1993 patronat nad Towarzystwem objął Uniwersytet Jagielloński. Pracownia organizuje zajęcia dla uzdolnionej młodzieży zainteresowanej pogłębianiem wiedzy z różnych dziedzin nauki. Zajęcia w sekcjach humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych (łącznie 24 sekcje naukowe) prowadzą pracownicy naukowo-dydaktyczni Uniwersytetu

Jagiellońskiego, Akademii Górniczo-Hutniczej i Uniwersytetu Pedagogicznego. Zajęcia odbywają się w salach dydaktycznych wymienionych uczelni. Oprócz wykładów młodzież bierze udział w sesjach i seminariach naukowych, prowadzi badania i obserwacje naukowe w laboratoriach, uczestniczy w spotkaniach z autorytetami naukowymi różnych dziedzin. Towarzystwo organizuje również cykliczne spotkania dla młodych ludzi pasjonujących się matematyką, geologią, biologią, chemią, fizyką, literaturą czy historią. Stałym elementem działalności instytucji są konkursy dla uzdolnionych matematycznie i literacko dzieci i młodzieży ze szkół podstawowych oraz średnich Krakowa i Małopolski. Krakowskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk i Sztuk stanowi oparcie dla uzdolnionych i zainteresowanych własnym rozwojem intelektualnym uczniów, pozwala na skoncentrowaniu się na określonej specjalności, umożliwia bezpośrednie skorzystanie z dorobku i wiedzy pracowników naukowych uczelni. Jest także dla pracowników naukowych prowadzących zajęcia źródłem wiedzy o potrzebach młodzieży, która w niedalekiej przyszłości podejmie studia.

## **Wnioski końcowe**

Inkluzja uważana jest za przyszłość edukacji. Zadaniem instytucji oświatowych jest uwzględnienie potencjału różnorodności w procesie dydaktyczno-wychowawczym, korzystanie z tegoż potencjału oraz przygotowanie młodych ludzi do czerpania pozytywnych doświadczeń z bycia wspólnotą. W placówkach wychowania pozaszkolnego włączanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nurt życia instytucji realizowane jest od dawna. Dzieje się to w sposób naturalny, zarówno w wymiarze indywidualnym (jedno dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczestniczy w wybranych przez siebie zajęciach stałych), jak też w wymiarze grupowym (grupa dzieci, cała klasa, cała szkoła, uczestniczy w konkursie, przeglądzie, festiwalu). W ten sposób realizowana jest zarówno inkluzja edukacyjna (poszerzanie wiedzy z konkretnych dziedzin nauki, rozwój zainteresowań, kompensowanie

niedostatków edukacji szkolnej), a także inkluzja społeczna i kulturalna. Aktywne uczestnictwo w kulturze (czynny udział w zajęciach, twórczość amatorska) jest dla młodych ludzi, różniących się od siebie w poszczególnych zakresach, sposobem na odkrycie własnego potencjału twórczego, na akceptację siebie i bycie zaakceptowanym przez innych.

Jak podniesiono w literaturze: „Inkluzja łączy się z odkrywaniem potencjału oraz piękna różności, nie koncentrowaniem się na brakach. Pozwala na rozbudzenie w przestrzeni codziennego życia ducha współpracy i wzajemnego szacunku, inspirującego do wzbogacania naszego doświadczenia nowymi punktami widzenia”<sup>35</sup>.

Wydaje się, że placówki wychowania pozaszkolnego są niedocenianym przez szkoły partnerem w procesie inkluzji. Lepsza współpraca obydwu instytucji w tym zakresie przyniosłaby wiele korzyści, przede wszystkim dzieciom i młodzieży.

## Bibliografia

- D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2013.
- D. Apanel, *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnościami w Polsce w latach 1989–2014*, Kraków 2016.
- K. Baranowicz, *Pozadydaktyczne efekty edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych*, Łódź 2006.
- I. Chrzanowska, *Edukacja włączająca – nowa jakość? Czy dotąd byliśmy pedagogicznie zacofani?*, w: *Świat pełen znaczeń: kultura i niepełnosprawność*, red. J. Baran, S. Olszewski, Kraków 2006.
- I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2015.

<sup>35</sup> A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Edukacja wobec inkluzji społecznej*, w: *Różnorodność. Twórcza aktywność. Inkluzja w edukacji*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, Białystok 2013, s. 13, <http://hdl.handle.net/11320/6600> [dostęp: 19 listopada 2019].

- I. Chrzanowska, *Stan i rozmiary udziału dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w edukacji włączającej w Polsce*, „Forum Pedagogiczne”, 1, 2016.
- B. Cytowska, *Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji*, w: *Inkluzja edukacyjna. Idee, teorie, koncepcje, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej*, red. Z. Gajdzica, M. Bełza („Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, 22, 2016, nr 1), Katowice 2016, <https://www.researchgate.net/publication/318032559> [dostęp: 19 listopada 2019].
- A. Czyż, *Idea edukacji włączającej w opinii pedagogów*, w: *Segregacja, integracja, inkluzja*, red. B. Grochmal-Bach, A. Czyż, A. Skoczek, Kraków 2013.
- K. Denek, *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego*, „Lider”, 12, 2006.
- W. Dykik, *Aktywność w kulturze i sztuce podstawą edukacji i twórczego życia osób niepełnosprawnych*, w: *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*, red. E. Jutrzyńska, Warszawa 2003.
- Edukacja kulturalna, wybrane obszary*, red. K. Olbrycht, Katowice 2004.
- A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla współczesnej szkoły*, „Szkoła Specjalna”, 1, 2004.
- A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*, Warszawa 2010, <https://www.ore.edu.pl/uczen-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi/edukacja-wlaczajaca-w-teorii>, [data dostępu: 30 kwietnia 2019].
- K. Grzesiak, *Kształtowanie kompetencji uczestników zajęć placówek wychowania pozaszkolnego do świadomej partycypacji w kulturze*, w: *Kompetencje – kształcenie – ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształtowania i oceny kompetencji uczniów młodszych*, red. J. Aksman, A. Doušková, J. Gabzdyl i inni, Kraków 2015.
- A. Horbowski, *Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych (analiza systemowa i projekcja modelowa)*, Rzeszów 2000.

- D. Jankowski, *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*, Kraków 2006.
- W. Kłosowski, *Kultura na rzecz zmiany społecznej*, w: *Kierunek kultura. W stronę żywego uczestnictwa w kulturze*, red. W. Kłosowski, Warszawa 2011.
- J. Kruk-Lasocka, *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wrocław 2012.
- Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*, red. B. Gołębiak, M. Pachowicz, Poznań 2018.
- J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010.
- V. Lechta, *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice*, w: *Krakowska pedagogika specjalna*, red. E. Dyduch, J. Wyczęsany, Kraków 2010.
- R. Ligus, *Pedagogika inkluzji i zarządzanie piętnem: znaczenia, interpretacje, praktyki*, w: *Władza, sens, działanie: Studia wokół związków ideologii i edukacji*, red. P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław 2010.
- M. Mazińska, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, Warszawa 2004.
- E. Minczakiewicz, *Edukacja włączająca jako imperatyw normalizacji w biegu życia osób niepełnosprawnych*, w: *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia. Edukacja XXI wieku*, red. D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak, Poznań 2009.
- A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Edukacja wobec inkluzji społecznej*, w: *Różnorodność. Twórcza aktywność. Inkluzja w edukacji*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, Białystok 2013, <http://hdl.handle.net/11320/6600> [dostęp: 19 listopada 2019].
- A. Nowak, *Uczestnictwo osób niepełnosprawnych w kulturze*, „Chowanna”, 1, 2015.
- K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna wobec różnych obliczy współczesnego wykluczenia*, w: *Edukacja kulturalna przeciw wykluczeniom*, Wydawnictwo pokonferencyjne z okazji XV-lecia Wrocławskiego Centrum Twórczości Dziecka, red. M. Strońska-Zaremba, Wrocław 2014.

- G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2013.
- G. Szumski, A. Firkowska-Mankiewicz, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2010.
- Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Z. Gajdzica, Sosnowiec 2011.
- A. Weyssenhoff, *Edukacja kulturalna w działaniu placówek wychowania pozaszkolnego oraz instytucji czasu wolnego dzieci i młodzieży w Polsce i w Europie*, w: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży – problemy i wyzwania*, Warszawa 2003.
- L. Zaremba, *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014 [http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=671&from=&dirids=1&ver\\_id=&lp=13&QI](http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=671&from=&dirids=1&ver_id=&lp=13&QI) [dostęp: 19 listopada 2019].

**Joanna Aksman**

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

ORCID 000-0002-0333-7723

**Iwona Szyniec**

Szkoła Podstawowa nr 43 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## **Inkluzja w edukacji wczesnoszkolnej w realizacji modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja” – studium przypadków\***

### **SŁOWA KLUCZOWE**

dzieci zdolne plastycznie, edukacja wczesnoszkolna, działania inkluzyjne w szkole, pedagogika pozytywna

### **STRESZCZENIE**

Praca składa się z części teoretycznej i praktycznej. W części teoretycznej wyjaśniono pojęcie inkluzji, odwołując się do polskiej i zagranicznej literatury przedmiotu. Wskazano jednocześnie na konieczność podejmowania przez nauczycieli świadomych działań inkluzywnych we współczesnej szkole. W części praktycznej zaprezentowano zjawisko inkluzji, odnosząc je bezpośrednio do konkretnych dzieci z klasy biorącej udział w realizacji międzynarodowego modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja” w latach 2015–2018. W formie studium przypadków przedstawiono informacje z obserwacji nauczyciela pozwalające usytuować rozważania teoretyczne w obszarze pedagogiki zdolności i twórczości, która mieści się w obrębie pedagogiki pozytywnej.

---

\* Autorką części teoretycznej oraz opisu modelu NSE jest Joanna Aksman, natomiast opis rysunków dzieci przygotowała Iwona Szyniec.

# **Inclusion in Early School Education Implemented in the Model „Science – Art – Education” – Case Studies**

## **KEY WORDS**

artistically gifted children, early school education, inclusive activities at school, positive education

## **ABSTRACT**

The study consists of two parts: a theoretical one and a practical part. In the former, the concept of inclusion has been explained referring to the Polish and foreign subject literature. At the same time, it has been indicated that teachers need to undertake conscious inclusive activities in the contemporary school. The practical part presents the phenomenon of inclusion – directly referring it to specific school children participating in the implementation of international model „Science – Art – Education” in the years 2015–2018. The teacher’s information from observations has been presented as case studies which allow to place theoretical considerations in the area of creativity and ability pedagogy comprising positive pedagogy.



## Wprowadzenie

O zjawiskach inkluzji nauczyciele dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych powinni zapewne dowiadywać się podczas procesu kształcenia akademickiego. Bardzo ważne, aby na tym etapie umiejętnie diagnozowali potrzeby dzieci z różnych powodów niewłączających się w relacje z grupą oraz potrafili opracować działania, które sprzyjać będą integracji grupy.

## Przyjęta perspektywa teoretyczna

Inkluzja (włączanie), jak pisał Zbigniew Kwieciński, „jest kategorią opozycyjną wobec wykluczania, marginalizacji, segregacji osób odmiennych, odbiegających od normy zdrowotnej, kulturowej, społecznej albo niespełniających normatywnych oczekiwań lub wzorów instytucji i społeczności dominujących (w tym szkoły)”<sup>1</sup>.

Ten sam autor, posiłkując się myślą Rogera Slee<sup>2</sup>, określił dwa nurty dyskursów edukacyjnych traktujących o różnicach i ich znoszeniu. Jest to pedagogika potrzeb specjalnych odnosząca się do integracji osób niepełnosprawnych oraz pedagogika i socjologia krytyczna osób i grup społecznych, której owocem są rzetelne i głębokie diagnozy indywidualne, grupowe i instytucjonalne.

Ten pedagogiczny, krytyczny dyskurs daje jasne przesłanki dla pedagogiki pozytywnej, rozumianej jako „pedagogika troski o wprowadzenie wychowania w zasady i kompetencje życia pomyślnego, pełnego, szczęśliwego”<sup>3</sup>.

Jej początki badacz widział w socjologicznych koncepcjach teoretycznych Basila Bernsteina i Göra Thierborna<sup>4</sup>. Pierwszy z nich ukazał realizację

<sup>1</sup> Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*, „Kultura i Edukacja”, 2 (102), 2014, s. 174.

<sup>2</sup> Z. Kwieciński za: R. Slee, *The Inclusion Paradox. The Cultural Politics of Difference*, w: *The Routledge International Handbook of Critical Education*, red. M.W. Apple, W. Au, L.A. Gandin, New York-London 2009.

<sup>3</sup> Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy...*, s. 178.

<sup>4</sup> Poniższy fragment dotyczący też G. Thierborna oraz B. Bernsteina powstał na podstawie: Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji...*, s. 174–175.

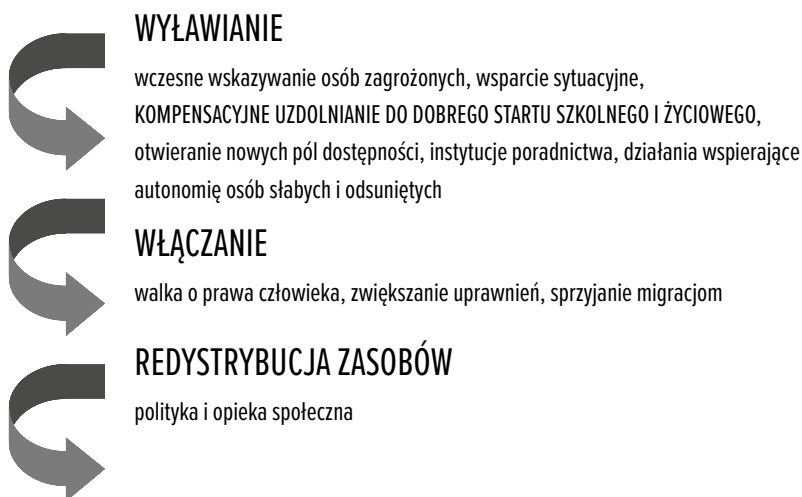
w edukacji powszechnych praw każdej osoby do pełnego, osiągalnego dla niej rozwoju. Czerpiąc z tej koncepcji, nauczyciele powinni pamiętać o kodach komunikacyjnych, z jakimi dzieci przychodzą do instytucji edukacyjnej – kodzie rozwiniętym i kodzie ograniczonym – oraz używać ich umiejętnie w odniesieniu do środowisk, z których dzieci pochodzą.

Göran Therborn z kolei wskazał trzy typy różnic, jakie mogą być powodem inkluzji:

- nierówności witalne (zdrowie i życie);
- nierówności egzystencjalne (dotyczące wolności, szacunku, relacji, kontaktów, światopoglądu);
- nierówności zasobów (zarobki, zasobność, poziom i jakość życia).

Warto wiedzieć, że mechanizmy, które mogą do wspomnianych różnic prowadzić to dystansowanie, wykluczanie, hierarchizacja i eksploatacja. Wiedza pochodząca z tej teorii może posłużyć nauczycielom do podjęcia działań mających na celu zniwelowanie nierówności społecznych.

#### **Schemat 1. Typy działań zmniejszających nierówności społeczne według G. Therborna\*.**



Źródło: Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji...*, s. 175.

\* Socjolog szwedzki z Uniwersytetu w Cambridge, autor książki *Nierówność, która zabija*, Warszawa 2015.

Do powyższych tez warto dodać wspomniane przez Lecha Witkowskiego<sup>5</sup> słowa znanego współczesnego socjologa francuskiego Alana Touraine’a, który podkreślał, że w obecnych czasach wiele osób za bardzo troszczy się o bezpieczeństwo publiczne, zapominając o możliwości budowania indywidualności u dzieci. Cechę tę – indywidualność – jak przypominał L. Witkowski, opisywali i podkreślali wielcy pedagodzy już czasów przedwojennych, a szczególnie Józef Mirski i Stefan Szuman. Nawiązując do tego ostatniego, L. Witkowski podkreślił, że bardzo ważne jest zderzenie edukacji i socjalizacji, co powinno być wykorzystywane przez pedagogów w celach działań inkluzywnych.

Potwierdzenie ważności postępowania inkluzywnego można odnaleźć także w tezach Janusza Czapińskiego zawartych w publikacji z 2017 roku, łączącej teorię i praktykę w zakresie psychologii szczęścia. Warto przypomnieć, że autor znany jest z popularyzowania w Polsce psychologii dobrego życia, zainicjowanej w Stanach Zjednoczonych w końcu XX wieku przez Martina Seligmana. Badania opisane w cytowanej publikacji objęły grupę 62 tysięcy osób od 16. roku życia i starszych. Miały osiem edycji i dotyczą lat 1991–2000. Celem działań nauczycieli w zakresie inkluzji jest przecież dążenie do wywołania szczęścia u wszystkich dzieci, którymi się opiekują. Dlatego dla pedagogów ważne pozostaje przekonanie badacza o silnej korelacji pomiędzy szczęściem oraz dobrostanem psychicznym a dalszą motywacją do nauki. Jak pisał J. Czapiński, „wykształcenie sprzyja poprawie jakości życia, lecz decydujące znaczenie dla niej ma postawa wobec życia. Ci, którzy życie miłują bardziej, mogą liczyć na lepsze życie niż ci, których stosunek do własnego życia jest mniej entuzjastyczny”<sup>6</sup>. Wnioski z przytoczonych badań silnie określają słuszność i konieczność podejmowania przez nauczycieli świadomych działań inkluzywnych w stosunku do dzieci, które nie wykazują oznak szczęścia.

<sup>5</sup> L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2018, s. 698–699.

<sup>6</sup> J. Czapiński, *Psychologia szczęścia*, Warszawa 2017, s. 360.

Na podstawie obserwacji współczesnej nauki można wysnuć wniosek, że problematyka działań inkluzywnych ściśle odnosi się do pedagogiki społecznej oraz jej nowej odsłony – ekologii społecznej. Przyjęta przez socjologów i pochodząca z Chicago idea *human ecology* oznacza ekologię człowieka. Jako inspirację dla współczesnej pedagogiki przedstawił ją Andrzej Radziewicz-Winnicki<sup>7</sup>. Kierunek ten (obok podstawowych przedmiotów swoich analiz: przestrzeni geograficzno-ekonomicznej, wartości terenu, zasobów mineralnych) kładzie nacisk także na układy komunikacyjne, jednostki, grupy oraz organizacje społeczne na danym terenie. W ekologii jednostki grupa osób o różnym składzie i wielkości wykorzystuje środowisko i stosowaną tam technologię do zapewnienia sobie miejsca w ekosystemie, będąc w stanie podmiotowości w odróżnieniu od grupy kierowanej, ubezwłasnowolnionej czy wyalienowanej. Otoczenie naturalne jednostki powinno być zatem łączone z kulturowym środowiskiem i traktowane jako korelat życia jednostki<sup>8</sup>. W takim korelacie proces współzawodnictwa, konkurencji staje się rywalizującą współpracą z więzią żywiołowej współzależności, gdzie stosowane są systemy wartości moralnych, intelektualnych i estetycznych. Tak rozumiane społeczeństwo łagodniej wpływa na procesy adaptacyjne dotyczące osób wymagających działań inkluzywnych. Wydaje się, że postępowanie ekologiczne – jako równoważnik podmiotowości jednostki – jest bliskie inkluzji i warte ujęcia w niniejszych rozważaniach pedagogicznych.

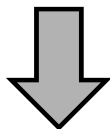
Na zakończenie części teoretycznej artykułu przyjęto definicję pojęcia „inkluzja” z perspektywy wymienionych teorii socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych opartych na tezach tzw. pozytywnego myślenia. Przedstawia ją poniższy schemat:

<sup>7</sup> Zob. K. Marzec-Holka, A. Radziewicz-Winnicki, A. Wiłkomirska, *Nauki społeczne wobec zmiany – alternatywa scalania (inspiracje dla współczesnej pedagogiki)*, Warszawa 2018, s. 252.

<sup>8</sup> Ibidem.

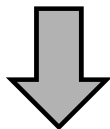
## **Schemat 2. Inkluzja z perspektywy pedagogiki pozytywnej.**

### **Inkluzja z perspektywy pedagogiki pozytywnej to IMPERATYW MORALNY**



(otwartość na różnice, usuwanie barier, reagowanie publiczne na język agresji, stwarzanie ponownej szansy, opieka nad słabszymi i bezradnymi)

**ALE NIE**



narzucanie, pozbawienie samodzielności, akceptacja dla prób dominacji społecznej, marginalizowanie mniejszości

Źródło: Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji...*, s. 177–178.

Poniżej przedstawione obserwacje nauczyciela pozwalają usytuować dalsze rozważania teoretyczne w obszarze pedagogiki zdolności i twórczości, która mieści się w obrębie pedagogiki pozytywnej<sup>9</sup>. Biorąc pod uwagę, że pedagogika zdolności i twórczości wspiera społecznie

<sup>9</sup> Jak wskazał L. Witkowski: „Tu nieocenione są te badania i publikacje, które rekonstruują i rewitalizują kompletne systemy pedagogiczne z przeszłości (np. W. Andrukowicz, W. Szulakiewicz, L. Witkowski), opisują udane polskie i zagraniczne śmiałe eksperymenty wychowawcze i edukacyjne (np. J. Garbula, M. Urlińska), podejmują problematykę sensu, samorealizacji i radości życia (np. J. Michalski, A. Murawska, D. Wajsprych, A. Żywczok). Te ważne nurty badań pedagogicznych są wciąż zbyt słabo rozwijane. Na szczęście w obrębie pedagogiki pozytywnej dobrze rozwija się pedagogika zdolności i twórczości, wspierająca aktywizowanie i społeczne włączanie osób zdolnych i twórczych, ale także rozwijanie zdolności specyficznych dla każdego dziecka w warunkach zwykłych szkół publicznych (np. K. Krasoń, W. Limont, K.J. Szmidt). Wyłania się i już jest widoczna zaangażowana antropologia pedagogiczna (np. H. Červinková, B.D. Gołębiak)”. Zob. Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji...*, s. 178.

i aktywizuje osoby zdolne i twórcze, wspomaga rozwijanie zdolności specyficznych dla każdego dziecka w warunkach zwykłych szkół publicznych – obszar ten staje się do omawianych poniżej badań zasadny. Potwierdzają to także badania m.in. Katarzyny Krasoń, Wiesławy Limont, Krzysztofa J. Szmidta, Urszuli Szuścik, Jolanty Bonar, Teresy Gیزی. W dookreśleniu obszaru interesujących nas tu badań adekwatne są słowa Danieli Braun, która tak opisała edukację plastyczną dla dzieci na etapie wczesnoszkolnym: „Różnorodne czynności, które są jednocześnie pogłębiane przez te czynności (plastyczne), wykraczają poza zwykłą umiejętność malowania, i tworzenia i mogą zostać określone jako umiejętność rozwiązywania problemów, jako kompetencja samorozwoju osobowości, kompetencja rzeczowa i społeczna, co oznacza, że wszystkie obszary kształcenia dziecka zostają sprowokowane do lepszego rozwoju poprzez zajmowanie się kreatywnymi działaniami”<sup>10</sup>.

## **Eksplikacja zjawiska inkluzji w praktyce pedagogicznej na przykładzie programu „Nauka – Sztuka – Edukacja”**

W roku 2013 nadano ostateczny kształt modelowi pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie w edukacji wczesnoszkolnej pod nazwą „Nauka – Sztuka – Edukacja”. Wnioski z badań prowadzonych w czterech europejskich krajach przedstawiono w dwóch publikacjach: teoretycznej – omawiającej model oraz analitycznej – opisującej pierwsze półroczne badania nad realizacją modelu NSE w 15 małopolskich szkołach podstawowych<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> D. Braun, *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość w pracy z dzieckiem*, Kielce 2009, s. 12.

<sup>11</sup> *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych KAAFM, red. J. Aksman, Kraków 2013, s. 1–392; *Nauka – Sztuka – Edukacja. Opracowanie i upowszechnianie Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie. Raport zawierający wnioski i rekomendacje dotyczące dalszego wdrażania i upowszechniania modelu*, red. J. Aksman, Kraków 2013, s. 1–104.

W latach 2014/2015 do 2017/2018 trwały także badania eksperymentalne w 14 szkołach podstawowych, głównie małopolskich, metodą dwóch grup: eksperymentalnej i kontrolnej. Badania dotyczące kształtowania umiejętności życiowych dzieci (Schemat 3.) w młodszy wieku szkolnym wskutek innowacyjnych działań dydaktycznych zostaną omówione w osobnym raporcie.

W niniejszym artykule opisano zjawisko inkluzji zaobserwowane jako zmienną pośredniczącą – odnosząc je bezpośrednio do konkretnych dzieci z klasy biorącej udział w badaniach. Pomocne okazały się dane z zapisów dziennika obserwacyjnego wychowawczynie klasy pierwszej, drugiej i trzeciej, mgr Iwony Szyniec, z lat 2015–2018 oraz fotografie dokumentujące przebieg warsztatów plastycznych.



**Ilustracja 1. Publikacje teoretyczne oraz podręczniki i płyty CD do realizacji edukacji plastycznej modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja” w klasach pierwszej, drugiej i trzeciej szkoły podstawowej (fot. J. Aksman)**

**Schemat 3. Grupy umiejętności życiowych i ich rodzaje. Materiały prezentowane w czasie warsztatów zorganizowanych przez WHO i UNICEF, Bratysława, maj 2000, tłum. B. Woynarowska.**

Grupa umiejętności	Rodzaje umiejętności
Umiejętności interpersonalne	Empatia, aktywne słuchanie, przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych
Umiejętności dla budowania samoświadomości	Samoocena, identyfikacja własnych mocnych i słabych stron, pozytywne myślenie, budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby i własnego ciała
Umiejętności podejmowania decyzji	Krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów, przewidywanie konsekwencji własnych działań, stawianie sobie celów
Umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem	Samokontrola, radzenie sobie z presją, gospodarowanie czasem, radzenie sobie z lękiem

## Inkluzja w edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy obserwacji nauczycielskiej

Innowacyjny Model Wczesnoszkolnej Edukacji Plastycznej „Nauka – Sztuka – Edukacja” realizowany był przez trzy lata m.in. w Szkole Podstawowej nr 43 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.



**Ilustracja 2. Dzieci z klasy pierwszej Szkoły Podstawowej nr 43 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie – obszar diagnozy (fot. I. Szyniec)**

Zajęcia nie tylko rozwijały zdolności artystyczne, ale przede wszystkim kształciły różnorodne umiejętności życiowe, szczególnie cenne we współczesnym świecie. Praca zgodna z innowacyjnym modelem rozpoczęła się wśród sześciolatków idących do pierwszej klasy.



Pierwszym etapem realizacji modelu była diagnoza cech dzieci. Wśród pierwszoklasistów – jak w każdej grupie – nauczyciel zauważyć mógł cechy charakterystyczne dla liderów, śmiazków, wulkanów emocji, racjonalistów, ale były również dostrzegalne cechy dzieci bardzo nieśmiałych, wycofanych, bez inicjatywy, wszystko negujących.

Ćwiczenie sztuki dochodzenia do kompromisów było widoczne w etapach realizacji dzieła plastycznego (realizacja część 1 i 2) – zwłaszcza w część 2., w której obserwujemy twórczą pracę dziecka.



**Ilustracja 3.**  
**Sztuka kompromisu**  
ćwiczona w zadaniach grupowych.  
Dzieci z klasy drugiej Szkoły Podstawowej nr 43 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie – obszar realizacji dzieła plastycznego (fot. I. Szyniec)



**Ilustracja 4.**  
**Współpraca w trakcie**  
wykonywania wspólnych dzieł plastycznych.  
Dzieci z klasy drugiej Szkoły Podstawowej nr 43 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie – obszar realizacji dzieła plastycznego (fot. I. Szyniec)

W czasie zajęć każde dziecko wchodzi w relacje z innymi. Zajęcia odbywają się według stałego porządku określonego w innowacyjnym schemacie pracy z dziećmi. Po relaksacji, motywacji, inicjacji, realizacji i wizualizacji przychodzi czas na afirmację i ewaluację.

Etap afirmacji określono tu jako „etap bezcenny”. To czas, kiedy każde dziecko mówi coś pozytywnego o wykonanej przez siebie pracy. To refleksja będąca podsumowaniem działań dzieci. Mówią one, z czego są najbardziej zadowolone oraz co jest dla nich powodem sukcesu. Jest to moment, w którym dzieci potrafią również wskazać i nazwać słabsze elementy, np. brak czasu na wykonanie pracy będący skutkiem złej organizacji, trudność z wyborem kolorów itd. Warto wspomnieć, że na początku pierwszej klasy dzieci miały dużą trudność w identyfikowaniu swoich mocnych i słabych stron. Obecnie wiedzą, że radością jest najmniejszy sukces, ale prawem jest także możliwość popełnienia błędu.



**Ilustracja 5.** Etap afirmacji, ćwiczenie wypowiedzi przed grupą, lekcja panowania nad stresem oraz poszukiwania mocnych i słabych stron własnych prac plastycznych. Dzieci z klasy trzeciej Szkoły Podstawowej nr 43 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie – obszar realizacji dzieła plastycznego (fot. I. Szyniec)



**Ilustracja 6.**  
**Aktywne, cierpliwe**  
**słuchanie na etapie afir-**  
**macji – umiejętność, która**  
**przekłada się na inne**  
**zajęcia. Dzieci z klasy trze-**  
**ciej Szkoły Podstawowej**  
**nr 43 im. Komisji Edukacji**  
**Narodowej w Krakowie**  
**– obszar realizacji dzieła**  
**plastycznego (fot. I. Szyniec)**

W klasie drugiej dzieci już dobrze wiedzą, że każda praca jest wyjątkowa, dlatego do nowego zadania podchodzą z radością i zapałem.

Zajęcia kończą się etapem ewaluacji, w czasie której każdy uczeń ma prawo do zabrania głosu. Dzieci wypowiadają się na temat prac swoich koleżanek i kolegów. Z łatwością przyjmują i przekazują informację zwrotną. To także etap powtórzenia wprowadzanych wiadomości dotyczących języka plastyki, którego dzieci szukają już nie tylko w prezentowanych dziełach artystów, a w swoich własnych przedstawieniach plastycznych. Ewaluacja to w projekcie „moc” stabilizacji wiedzy i jej powtórzenia.



**Ilustracja 7. Rozmowa**  
**z dziećmi na temat walorów**  
**prac, ich piękna, oryginalności**  
**i pomysłowości w odniesieniu**  
**do wprowadzanej wiedzy**  
**plastycznej. Dzieci z klasy**  
**trzeciej Szkoły Podstawowej**  
**nr 43 im. Komisji Edukacji**  
**Narodowej w Krakowie**  
**– obszar realizacji dzieła**  
**plastycznego (fot. I. Szyniec)**



**Ilustracja 8. Budowanie świadomości i samooceny na etapie afirmacji i ewaluacji. Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 43 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie – obszar realizacji dzieła plastycznego (fot. I. Szyniec)**

Powyżej zobrazowano etapy pracy prowadzonej przez trzy lata według innowacyjnego schematu warsztatów plastycznych modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja”. Poniżej przedstawiono sylwetki dzieci, które we wstępnym etapie zostały zdiagnozowane – wskutek nauczycielskiej obserwacji ich zachowań w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych – jako dzieci nieśmiałe, wycofane, niechętne do działań w grupie. Będą to sylwetki Jasia, Ali oraz Marka (imiona zostały zmienione).

W drugiej grupie przedstawiono sylwetkę Larysy – dziewczynki zdolnej plastycznie. Dla plastycznego zobrazowania przemyśleń posłużono się wykonanymi przez wskazane dzieci autoportretami.

## **Przypadek Jasia**

Jaś to chłopiec, który uwierzył we własne możliwości. Mimo nieśmiałości i dużego lęku włączył się w społeczność klasy. Początkowo miał trudności z nawiązaniem kontaktów z rówieśnikami, z którymi nie potrafił



zgodnie współpracować. Oczekiwał pomocy przy wykonywaniu nawet łatwych zadań. Tylko czasami kończył rozpoczęte zadania. Miał problem z dokonaniem samooceny swojego zachowania oraz niechętnie wypowiadał się na forum klasy. W klasie trzeciej postawa chłopca uległa zdecydowanej zmianie. Uczeń potrafił konstruktywnie rozwiązywać problemy i rówieśnicze konflikty. Z większą łatwością przyjmował informację zwrotną. Nabral pewności siebie, stał się bardziej samodzielny i zdecydowanie rzadziej potrzebował pomocy nauczyciela. Potrafił zapanować nad negatywnymi emocjami. Zaangażował się w realizację różnych klasowych projektów.



**Ilustracja 9. Autoportret Jasia, klasa trzecia**

## **Przypadek Ali**

Ala w klasie pierwszej miała bardzo duże problemy z samodzielnym funkcjonowaniem w szkole. Rzadko nawiązywała kontakt z nauczycielami i rówieśnikami. Zawsze potrzebowała pomocy przy wykonywaniu poleceń. Niezbyt często odpowiadała na zadane pytanie. Każda nowa sytuacja powodowała, że dziewczynka wycofywała się i nie podejmowała czynności. Często na niepowodzenia reagowała płaczem. W klasie drugiej sytuacja uległa zmianie. Dziewczynka coraz częściej włączała się w afirmację i ewaluację. Wypowiedzi na forum klasy ośmieliły Alę. Uczennica zaczęła włączać się w różnorodne konkursy,



**Ilustracja 10. Autoportret Ali, klasa pierwsza**



**Ilustracja 11. Autoportret Ali,  
klasa trzecia**



**Ilustracja 12. Autoportret  
Marka, klasa trzecia**

występy przed liczną publicznością szkolną i pozaszkolną. Stała się samodzielną i rzadko potrzebowała pomocy nauczyciela. Zdecydowanie poprawiły się jej relacje z rówieśnikami.

## **Przypadek Marka**

Marek, pomimo początkowych trudności w klasie pierwszej i drugiej, nabył umiejętności radzenia sobie ze stresem. Bardzo wrażliwy i uczuciowy chłopiec uwierzył we własne możliwości. Podejmował coraz to trudniejsze działania. Nie tylko zaczął angażować się w projekty klasowe, ale sam podejmował inicjatywy w szkolnym i klasowym samorządzie. W znacznym stopniu poprawiła się jego organizacja pracy oraz komunikacja z kolegami w klasie. Wygaszeniu uległy zbyt emocjonalne reakcje (płacz, obrażanie się) na przekazywane informacje zwrotne. Trudność w rozwiązywaniu najprostszych problemów, bezradność, częsty płacz przy napotkanym problemie zostały całkowicie wyeliminowane. Na wysokie wyniki chłopca w nauce przełożyły się natomiast wzrost twórczego myślenia oraz umiejętność rozwiązywania problemów.

Realizacja modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja” okazała się również bardzo pomocna w pracy z uczniami uzdolnionymi – szczególnie w zakresie budowania relacji z rówieśnikami. Model zniwelował w znacznym stopniu wśród uczniów zdolnych tendencję do narzucania swojego zdania, skłonność do dominacji, bezkompromisowość, słabe

podporządkowanie się regułom szkolnym, niechęć do współpracy i współdziałania w grupie.

## Przypadek Larysa

Larysa to uczennica uzdolniona artystycznie. Od pierwszych dni w szkole zaskakiwała wysokim poziomem prac plastycznych. Realizacja założeń modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja” była bardzo pomocna w pracy z dziewczynką. Uczennica, włączając się w projekty grupowe, doskonaliła nie tylko swoje umiejętności plastyczne, ale przede wszystkim rozwijała kompetencje społeczne. Znacznie częściej podejmowała inicjatywy klasowe, które wiązały się z pracą zespołową. W sytuacjach konfliktowych stara się słuchać innych. Otwarcie prezentuje swój punkt widzenia, broni swoich poglądów, ale potrafi również uszanować odmienne zdanie czy rozwiązanie. Wyjątkowym osiągnięciem jest fakt, że dziewczynka potrafi cieszyć się z sukcesów innych dzieci, co na początku przychodziło jej z trudem. Warto podkreślić, że afirmacja skłaniała ją wielokrotnie do autorefleksji oraz do wzrostu świadomości w zakresie mocnych i słabych stron. Uczennica została objęta na terenie szkoły tutoringiem rozwojowym. Spotkania indywidualne były m.in. okazją do przedyskutowania wniosków po warsztatach plastycznych realizowanych w ramach modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja”.

Uczennica odnosi liczne sukcesy szkolne i pozaszkolne. Potrafi cieszyć się też sukcesami innych, co bardzo często objawiało się pod koniec klasy trzeciej.



**Ilustracja 13. Wernisaż Larysa w Domu Kultury we Wróblowicach (fot. E. Burns)**



**Ilustracja 14. Rysunek Larysy**



**Ilustracja 15. Rysunek Larysy**

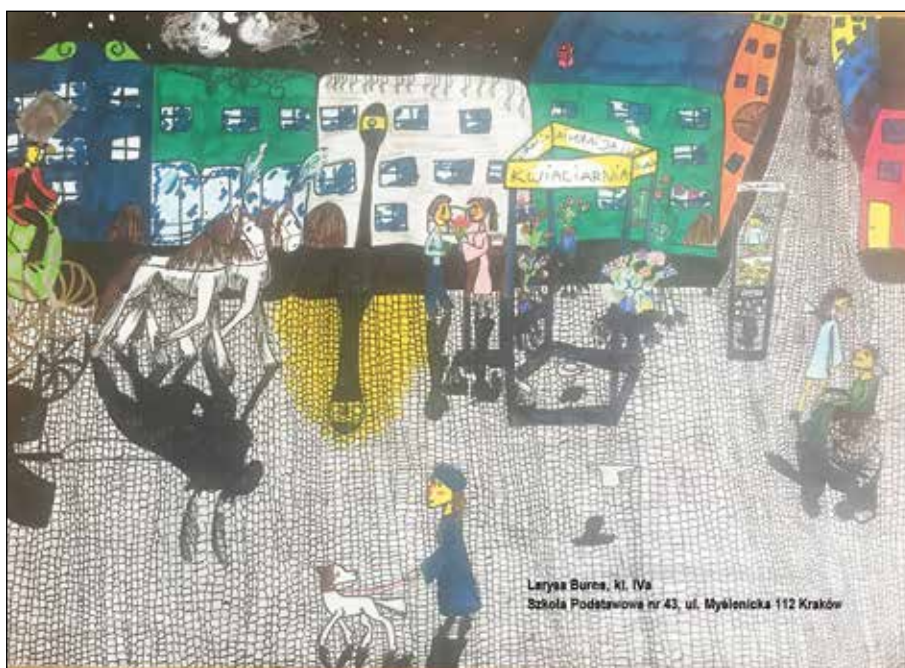


**Ilustracja 16. Wystawa prac Larysy w Szkole Podstawowej nr 43 w Krakowie (fot. I. Szyniec)**





**Ilustracja 17. Wystawa prac Larysy w Domu Kultury we Wróblowicach (fot. E. Burns)**



**Ilustracja 18. Praca Larysy nagrodzona w konkursie „Kraków – moje miejsce na Ziemi” w ramach trzeciej edycji Konkursu Krakowskiego organizowanego przez Przewodniczącego Rady Miasta Krakowa (fot. I. Szyniec)**

Realizacja modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja” okazała się bardzo pomocna w pracy ze wszystkimi uczniami w klasie. Dzieci dają sobie prawo do odmienności i oryginalności oraz wykazują coraz większą aktywność w różnych konkursach, występach i debatach. Zachwycają sukcesy szczególnie tych dzieci, które na progu edukacji szkolnej miały trudność z wiarą we własne możliwości i niską samoocenę.

Duża ilość klasowych występów, wspólnych projektów oraz samodzielnych inicjatyw podejmowanych przez dzieci są potwierdzeniem realizacji zamierzonych celów. Każde dziecko ma miejsce i czas na realizację samego siebie. Taka właśnie powinna być współczesna edukacja – szczególnie ta elementarna, pierwsze bowiem doświadczenia w planowaniu ścieżki edukacyjnej mogą mieć kluczowe znaczenie w dalszym życiu i osiąganiu celów.

## Bibliografia

J. Aksman, J. Pułka, P. Kordek, *Nauka – Sztuka – Edukacja. Opracowanie i upowszechnianie innowacyjnego modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie. Raport zawierający wnioski i rekomendacje dotyczące dalszego wdrażania i upowszechniania modelu*, Kraków 2013.

D. Braun, *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość w pracy z dzieckiem*, Kielce 2009.

J. Czapiński, *Psychologia szczęścia*, Warszawa 2017.

Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*, „Kultura i Edukacja”, 2 (102), 2014.

K. Marzec-Holka, A. Radziejewicz-Winnicki, A. Wilkomirska, *Nauki społeczne wobec zmiany – alternatywa scalania (inspiracje dla współczesnej pedagogiki)*, Warszawa 2018.

*Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Kraków 2013.

L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, wyd. II, Kraków 2018.

## **Muzyka jako narzędzie inkluzji w działaniach społecznych (dla dzieci, młodzieży i dorosłych)**

### **SŁOWA KLUCZOWE**

muzyka, kultura, inkluzja społeczna, muzykoterapia, resocjalizacja, arteterapia

### **STRESZCZENIE**

Artykuł poświęcony jest wpływowi kultury, a w szczególności muzyki na działalność i funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie. Jest w nim mowa także o oddziaływaniu muzyki na ludzką emocjonalność. Dotyczy problematyki włączania wykluczonych jednostek do społeczeństwa poprzez różnorodne działania związane z muzyką. Pokazuje przykłady resocjalizacji z wykorzystaniem muzyki oraz zajęć muzycznych dla środowisk dysfunkcyjnych. Nakreśla skalę inkluzji społecznej, której elementem jest tworzenie wielkich systemów muzykoterapeutycznych („El Sistema” – Wenezuela) oraz systemu szkolnictwa muzycznego dla osób niepełnosprawnych (szkoły dla niewidomych i niedowidzących). W artykule poruszono również temat muzykoterapii w przypadku osób dotkniętych autyzmem, a także ludzi starszych.

# **Music as the Inclusion's Tool in Social Activities (for Children, Adolescents and Adults)**

## **KEY WORDS**

music, culture, social inclusion, music therapy, resocialization, art therapy

## **ABSTRACT**

The article is devoted to the influence of culture and, in particular, music on the activity and functioning of people in society. It is also about the impact of music on human emotionality. It deals with the issue of including excluded individuals into society through various activities related to music. The text shows the examples of resocialization with the use of music and music classes for dysfunctional environments. It outlines the scale of social inclusion, the element of which is the creation of large music therapy systems („El Sistema” – Venezuela) and the music education's system for people with disabilities (schools for the blind and visually impaired). The article also touches upon the topic of music therapy for people with autism and elderly people.

## Kultura jako sposób włączania jednostki w społeczeństwo

Dla współczesnego człowieka kultura ma wielorakie znaczenie. Wytycza jego tożsamość i ambicje, sprzyja odczuwaniu wyjątkowości, pobudza wyobraźnię, kreatywność oraz ekspresję indywidualną. Kultura zaspokaja też potrzebę wspólnoty i odmienności, łączy i dzieli, różnicuje i spaja jednocześnie. Jest potrzebna do istnienia jednostce i społeczeństwu. Człowiek rodzi się jako potencjalny twórca i konsument kultury, a w ciągu całego życia nieustannie z nią obcuje – w muzyce, malarstwie czy literaturze. Poprzez sztukę poszerzamy swoją wiedzę, ale też docieramy do tego, co niezrozumiałe. Za jej pośrednictwem otrzymujemy także przekaz czysto emocjonalny, który w szczególności oddziałuje na naszą wrażliwość i głębokie odczuwanie. Kontakt z pięknem jest jedną z podstawowych potrzeb każdego człowieka. To właśnie sztuka i kultura mają istotny wpływ na życie jednostki. Widoczne jest to w przypadku muzyki, której recepcja tworzy nie tylko wspólnoty słuchaczy, lecz także odwzorowuje, a jednocześnie kształtuje ich sposób przeżywania, postrzegania i myślenia o świecie.

Już Arystoteles dostrzegł pozytywny wpływ sztuki na człowieka. Według myśliciela prawdziwe dzieło to takie, które bierze się z potrzeby serca, oddaje faktyczne uczucia, myśli i tendencje. Mówił on o oczyszczeniu uczuć dzięki sztuce, nie zapominał jednak o rozrywce i przyjemności, o doskonaleniu moralnym i wzruszeniu. Tworzył pierwsze koncepcje ukazujące terapeutyczne oddziaływanie sztuki, a twórców postrzegał jako osoby wspomagające uzdrawianie ciała i ducha<sup>1</sup>.

Wiodącym czynnikiem w rozwoju wszelkich zainteresowań są emocje. To one skupiają uwagę, motywują i aktywizują kierunek działania. Sztuka jest tą dziedziną, w której ekspresja i emocjonalność odgrywają szczególną rolę. Kontakt z nią intensyfikuje działanie emocji, wyobraźni oraz doznania intelektualne. Dostarcza ona człowiekowi nie tylko satysfakcji estetycznej, potrzebnej do istnienia i ogólnego rozwoju, lecz również może wywołać efekt terapeutyczny, wpływa na poziom równowagi psychicznej na wyższym poziomie.

<sup>1</sup> J. Jemielnik, *Muzyka i kultura w perspektywie pedagogicznej*, Kraków 2016, s. 9.

Wyjątkowe znaczenie mają zainteresowania muzyczne. Słuchanie muzyki jest pierwotnym popędem człowieka, który można zaobserwować zarówno u małych dzieci, jak i osób bez żadnego wykształcenia muzycznego. Od najdawniejszych czasów muzyka fascynowała i była integralną częścią kultury duchowej i materialnej człowieka. Towarzyszy mu od narodzin do śmierci, w życiu codziennym i w czasie ważnych wydarzeń, rytuałów świeckich i religijnych, poprawia nastrój i wyraża emocje, uspokaja, motywuje oraz ekscytuje. Na jej wszechobecność i potężny wpływ zwracają uwagę badacze – psychologowie, pedagogowie czy socjologowie muzyki. Ich badania odnoszą się do zagadnień rozwoju muzycznego, jak również osobowościowego oraz zachowań społecznych. Autorzy skupiają się też na poczuciu tożsamości oraz komunikacji społecznej. Kontakt ze sztuką, w tym z muzyką, może być czynnikiem stymulującym samorealizację dzieci i młodzieży, wpływając na ich poziom rozwoju, samooceny, jak również szeroko rozumianego samowychowania<sup>2</sup>. Żeby jednak w ten sposób muzyka mogła oddziaływać na jednostkę, muszą być spełnione podstawowe potrzeby dziecka, przede wszystkim bezpieczeństwo psychiczne, miłość, akceptacja i szacunek. W dalszej kolejności ważne są potrzeby wyższego rzędu, np. związane z rozwojem zainteresowań, a dalej – samorealizacją. Zapewnienie ich pozwala zdrowemu człowiekowi na ciągły postęp w zakresie swoich możliwości, zarówno w sferze poznawczej, jak i emocjonalnej.

## Inkluzja – pojęcie

Sztuka jest środkiem wykorzystywanym w terapii dzieci i młodzieży ze środowisk zagrożonych. Służy inkluzji społecznej. Ma być motorem działania w sferze emocji i rozwoju zainteresowań, który motywuje młodzież do wysiłku i pomaga jej w czasie podejmowania różnych zadań edukacyjnych i wychowawczych. Pojęcie inkluzji definiuje się jako włączanie

<sup>2</sup> J. Janowska, *Wpływ zainteresowań artystycznych dzieci i młodzieży z domów dziecka na poziom ich samoaktualizacji*, Lublin 1997.

czegoś lub kogoś w większą całość: w matematyce to relacja zawierania się zbiorów, w przyrodzie zjawisko ciała obcego wtopionego w minerał podczas procesu jego krystalizowania się. Słowo inkluzja pochodzi ze złożenia słów: łac. *in* – do oraz łac. *claudio, clavis* – klucz; lub greckiego *κλείειν* – zamknąć. Termin oznacza włączanie, dołączanie bądź zawieranie. W społeczeństwie nowoczesnym pojęcia inkluzji używa się w kontekście integracji społecznej; to włączanie jednostek, grup czy kategorii społecznych (np. osób niepełnosprawnych) w funkcjonowanie szerszego społeczeństwa. Jest zjawiskiem odwrotnym do ekskluzji – wykluczenia społecznego, marginalizacji. Działania inkluzyjne prowadzone są w różnych kierunkach, uwarunkowanych źródłami ograniczeń tkwiących bezpośrednio w ciele (niepełnosprawności) lub związanych z działaniem zewnętrznym (środowiska, patologie, uzależnienia, bieda, przestępczość itp.). Opracowuje się więc różne metody pracy, nakierowane na specyfikę poszczególnych problemów – inne metody dla placówek wychowawczych, inne dla więzień, w końcu inne dla różnych rodzajów niepełnosprawności.

## **Działania inkluzyjne w resocjalizacji jednostek**

W Polsce istnieje wiele placówek wychowawczych dla dzieci i młodzieży, świetlic środowiskowych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii. Instytucje takie nakierowane są na problemy młodych ludzi z tzw. grup ryzyka, zagrożonych uzależnieniami, pochodzących z rodzin alkoholowych, gdzie często dodatkowo pojawia się przemoc fizyczna lub emocjonalna, a niejednokrotnie bieda. Osobny zbiór stanowią przypadki, gdzie na sytuację jednostki wpłynęła śmierć lub opuszczenie rodziny przez jednego z rodziców. Spotykane są też zaburzenia życia rodzinnego spowodowane karierą zawodową rodziców – nieobecnych, pochłoniętych realizacją kariery lub przebywających na emigracji zarobkowej. Dzieci pochodzące z takich środowisk mają spore problemy w społecznym funkcjonowaniu. Ich zachowanie wykazuje wiele zaburzeń i nieprawidłowości w relacjach z rodzicami i innymi członkami rodziny. Zaburzenia emocjonalne powodują obniżenie motywacji do działania i aktywności poznawczej, są też

źródłem zarówno zakłóceń w komunikacji interpersonalnej, jak i osłabienia więzi środowiskowych, w ekstremalnym przypadku – całkowitej izolacji społecznej.

## **Inkluzja młodzieży ze środowisk dysfunkcyjnych**

W Miejskim Ośrodku Socjoterapii w Lublinie zostały przeprowadzone badania, których celem było określenie, jakie zainteresowania muzyczne są właściwe dla młodzieży ze środowisk dysfunkcyjnych oraz w jakim stopniu kontakt z muzyką może motywować młodych ludzi do pracy nad własnym rozwojem. Wyniki analizy pokazują, że muzyka jest ważna lub bardzo ważna dla podopiecznych Lubelskiego MOS-u. Kolejne po niej są komputery, a dalej sport oraz książki. Znacznie dalej kino, teatr, a na dalekim końcu języki obce. Największą popularnością cieszyły się takie gatunki muzyczne jak: rap, pop, reggae. Dalej znajdował się rock oraz muzyka elektroniczna. Najrzadziej wymieniany był jazz, muzyka klasyczna czy filmowa<sup>3</sup>. Wybór wychowanków wiąże się nie tylko z manifestacją i buntem właściwym dla okresu dojrzewania. Młodzież często identyfikuje się z wykonawcami. W losach swoich idoli obserwuje podobieństwa z własnymi przeżyciami. Oprócz naśladownictwa fizycznego ważnymi aspektami są treść i znaczenie tekstów słuchanych utworów. W piosenkach ważne są zasady honoru, szacunek, niewyrządzanie krzywd innym. Dla większości badanych muzyka była źródłem rozrywki. Jednak według wielu stanowiła też ważne źródło inspiracji do realizacji zmian wewnętrznych, poszukiwania swojej tożsamości, pracy nad sobą, walki o szacunek dla siebie. Muzyka daje natchnienie do poszukiwania lepszego świata, respektowania praw człowieka, wartości zapewniających godne życie. Ma wpływ na odzyskanie stanu równowagi i stymuluje napływ pozytywnych emocji. Warto podkreślić, iż muzyka mobilizuje do podejmowania powyższych działań mimo trudnych sytuacji i kłopotów rodzinnych,

<sup>3</sup> J. Jemielnik, *Kierunki zainteresowań muzycznych młodzieży ze środowisk zagrożonych. Muzyka i kultura w perspektywie pedagogicznej*, Kraków 2016, s. 94.



często dramatycznych przeżyć i skomplikowanych kontaktów interpersonalnych, z jakimi zмага się jednostka. Dlatego też, analizując wyniki wskazanych badań, zauważyć można, że obcowanie z muzyką daje szansę na rozwijanie więzi społecznych i komunikowanie się z innymi.

Prowadzone przez wiele lat przez dyrektora Romualda Sadowskiego Schronisko dla Nieletnich i Zakład Poprawczy Warszawa-Falenica może poszczycić się programem twórczej resocjalizacji, która polega na odkrywaniu i rozwijaniu potencjału jednostek. Na dalszym etapie, na powstałych w ten sposób fundamentach, następuje budowanie nowej tożsamości – dotyczy to zwłaszcza tych jednostek, które doświadczyły głębokiej traumy. W Falenicy działa Stowarzyszenie Praktyków Kultury, kółka plastyczne, wokalne i taneczne, organizowane są kursy obsługi kas fiskalnych, bukieciarstwa, ciastkarstwa; grupy dziewcząt opiekują się głęboko niepełnosprawnymi dziećmi w domu Opieki Społecznej „Na Przedwiośniu”. Badania potwierdzają, że tylko 1 na 8 podopiecznych wraca po wyjściu do działalności przestępczej. Zajęcia muzyczne w tym zakładzie od lat prowadzi animatorka kultury, teatrołożka Lena Rogowska. Zaczęła swą działalność od autorskiego programu: „Ćmy i kołysanki” wykorzystującego piosenki ludowe traktujące o życiu, a do wykonywania zaangażowała mieszkanki zakładu. Następnie stworzyła „Błękitny Express” – tam śpiewane są piosenki Hanki Ordonówny w wydaniu rapowym. W ramach zajęć odbywają się lekcje śpiewu, nauka tańca, pisanie tekstów, szycia strojów, a nawet beatboxu. Rezultatem tej działalności było fascynujące przedstawienie muzyczno-teatralne z kombinacją tanga i tańca współczesnego, nagrodzone Złotym Dyplomem Ogólnopolskiego Festiwalu Piosenki Retro 2009 im. Mieczysława Fogga. Kolejne edycje „Audiostacji Falenica” to program własnych, tworzonych przez wychowanki ośrodka hip-hopowych utworów. „Cała w pikselach” dotyczy dyskryminacji kobiet, podkreśla ich rolę w społeczeństwie, a także pokazuje wielkie Polki i ich wkład w kulturę narodową. „Mnemotechniki” to kolejny krok. W tym programie dziewczęta z Falenicy wystąpiły u boku seniorek, kobiet działających artystycznie na wolności. Dzięki tej intensywnej muzycznej, artystycznej działalności mieszkanki zakładu poprawczego uczą się mówienia o własnych uczuciach i dzielenia się nimi, współpracy w wymagających przedsięwzięciach, samodyscypliny, doświadczania

bogactwa uczuć i emocji, które mają przygotować je do powrotu do normalnego życia i radzenia sobie z dorosłą rzeczywistością, a przede wszystkim pewności siebie i zmiany systemu wartości. Niejeden moment uczestniczenia w pracy codziennej i koncertach sprzyja wyobrażeniu siebie wśród wolnych ludzi i w świecie, do którego wrócą. Ta inkluzywna działalność jest dumą dla dyrektora ośrodka Romualda Sadowskiego z zaufaniem nazywanego przez wychowanki „Papcią”<sup>4</sup>.

Innym przykładem inkluzji młodzieży trudnej poprzez muzykę jest wydarzenie zorganizowane w Zakładzie Poprawczym w Ostrowcu Świętokrzyskim. Odbył się tam niezwykle spotkanie w ramach projektu „Drogowskaz życiowy” prowadzonego przez Annę Dąbrowską z Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu. Podopieczni poprawczaka uczestniczący w prowadzonym na co dzień kole muzycznym „Pod Wiatr” mogli spotkać się ze znanym wokalistą Andrzejem Piasecznym. Artysta zachęcał wychowanków do wiary w siebie, do odkrywania swoich mocnych stron i walki o lepszą przyszłość – upadek bowiem nie oznacza porażki, najważniejsza jest chęć podniesienia się po nim. Uczestnicy spotkania mogli zaprezentować swoje umiejętności, co zapewne przyczyniło się do podniesienia ich poczucia własnej wartości. Zwieńczeniem spotkania było wspólne spontaniczne wykonanie piosenki Andrzeja Piasecznego „Chodź, przytul, przebacz”. To muzyczne spotkanie było dla pogubionej młodzieży bardzo ważnym wydarzeniem motywującym do wyjścia z kryzysu, pracy nad sobą, zauważenia przyjaźni i dobrej woli ze strony innych ludzi.

## **„El Sistema” – wenezuelski program inkluzji społecznej**

Proces przywracania ludzi społeczeństwu w najbardziej spektakularny sposób pokazuje „El Sistema”, czyli system edukacji muzycznej działający w Wenezueli od 1975 roku. Autorem idei jest Jose Antonio Abreu – ekonomista, pedagog, pianista, aktywista, który postanowił uczyć dzieci

<sup>4</sup> <https://kobieta.wp.pl/dziewczeta-z-falenicy-prawdziwa-sztuka-w-poprawczaku-5982679954662017a> [dostęp: 23 listopada 2019].

z ubogich rodzin gry na instrumentach klasycznych. Założył, że w ciągu kilku tygodni można nauczyć dziecko, które dotąd nie miało styczności z instrumentem, podstaw gry na flecie czy skrzypcach i zachęcić je do dalszego rozwijania swojej nowej umiejętności. Abreu rozpoczął działalność od jeżdżenia po kraju, organizowania pierwszych ognisk muzycznych oraz szukania sponsorów, którzy zapewniali instrumenty oraz finansowali honoraria dla nauczycieli.

Działania te odniosły niezwykle sukces. Idea pociągnęła za sobą rzesze oddanych sprawie osób, w tym również mecenasów sztuki. Pod koniec lat siedemdziesiątych w finansowanie systemu włączył się wenezuelski rząd. W samej Wenezueli z oferty edukacyjnej korzysta ponad 400 tysięcy dzieci. Uruchomiony został program wymiany i współpracy z Kanadą, Hiszpanią, krajami Ameryki Łacińskiej i Stanami Zjednoczonymi. Bezprecedensowy sukces idei zainspirował wiele podobnych programów, z których korzysta około miliona dzieci w ponad 60 krajach na całym świecie. Jest to szybko rozwijający się ruch „Sistema Global”<sup>5</sup>.

W „El Sistema” nie chodzi tylko o muzykę. Motto programu brzmi „grać i walczyć” – o lepsze jutro, o wyrwanie się ze slumsów, z kultury przemocy, przeciwko biedzie, beznadziejności, brakowi perspektyw, dla niejednych przeciwko więzieniu lub śmierci. Celem programu jest nie tyle wykształcenie zawodowych muzyków, ile pokazanie, że istnieje coś innego, niż życie w slumsach, między bronią a narkotykami. Wspólne muzykowanie ma być przyczyną przemian społecznych, źródłem bogactwa duchowego, pobudzania dobrych emocji, rozwijania wrażliwości indywidualnej oraz umiejętności prawidłowego kontaktowania się z ludźmi. Uczy współpracy, zdrowej konkurencji, współzależności i uczciwości. W tym kontekście nie jest przesadą powiedzieć, że muzyka uszlachetnia.

Od początku swej działalności Państwowa Fundacja Systemu Orkiestr Dziecięcych i Młodzieżowych (FESNOJIV), bo taka jest oficjalna nazwa projektu „El Sistema”, doprowadziła do powstania około 500 muzycznych szkółek, amatorskich orkiestr, ансамblów jazzowych i chórów,

<sup>5</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/El\\_Sistema](https://en.wikipedia.org/wiki/El_Sistema) [dostęp: 22 marca 2019].

konserwatorium, szkoły budowy instrumentów oraz kilku profesjonalnych zespołów z młodzieżową Wenezuelską Orkiestrą Symfoniczną im. Simona Boliwara na czele<sup>6</sup>. Nauka w takich miejscach jest bezpłatna. Stosuje się w nich nowatorskie systemy nauczania. Punktem wyjściowym dla nauki jest wenezuelska muzyka popularna, w której młodzi muzycy wyżywają się i integrują. W zajęciach mogą uczestniczyć nawet dwulatki pod opieką swoich mam. Wiadomo przecież, że im wcześniejszy kontakt z muzyką, tym większe szanse na pomyślność w działaniu. W dzielnicach, gdzie po zmroku rządzą gangi narkotykowe, zainteresowanie tą formą działalności jest największe. Program obejmuje również dzieci niepełnosprawne. Podstawą jest dobrowolność, bo do muzyki, jak i do radości nie da się nikogo zmusić. „El Sistema” to spontaniczna zabawa, ekspresja, pozytywna energia bijąca z twarzy młodych muzyków.



**Ilustracja 1. Młodzieżowa Wenezuelska Orkiestra Symfoniczna im. Simona Boliwara**  
(<http://www.musicaprogetto.org/2015/07/estate-alla-scala-con-i-ragazzi-di-el.html>  
[dostęp: 22 grudnia 2019])

<sup>6</sup> <http://www.tierralatina.pl/2010/08/el-sistema-kiedy-utopia-staje-sie-faktem> [dostęp: 22 grudnia 2019 roku].

W Wenezueli udało się połączyć pasję, autentyczną potrzebę muzyki z systematyczną pracą i systemową pomocą państwa. Dzięki fundacji coraz dłuższa staje się lista wybitnych wenezuelskich muzyków, którzy swe pierwsze kroki stawiali we wspomnianych maleńkich ogniskach muzycznych (dyrygenci Gustavo Dudamel, Rafael Payare, Diego Matheuz czy kontrabasista Edicson Ruiz). Legendę młodzieżowych amatorskich orkiestr dochodzących do profesjonalnego poziomu podtrzymują podróże artystyczne i nagrania Simon Bolivar Symphony Orchestra i sukcesy jej dyrygenta Gustavo Dudamela. On sam powiedział; „Ta orkiestra ma wyjątkową energię. W czasie koncertu możesz wstać i zacząć tańczyć. Muzycy grają nie dlatego, że to ich praca, ale dlatego, że to jest ich życie. Kochają swoją muzykę. Jako muzyk musisz czuć, że cieszy cię to, co grasz, a to przeniesie się na publiczność. Nawet jeśli grasz *requiem* czy bardzo głęboką, smutną symfonię odczuwasz radość. I to jest właśnie sekret”<sup>7</sup>.

Sam Dudamel uznawany jest za jedną z najciekawszych postaci wśród współczesnych dyrygentów. Jest laureatem wielu konkursów, otrzymał nagrodę Q Prize za szczerwólne zasługi na rzecz dzieci, od 2019 roku kieruje artystycznie Filharmonią w Los Angeles oraz Orkiestrą Symfoniczną w Göteborgu. Mówi się o jego zarażliwej energii i niezwyklej artystycznej wrażliwości.<sup>8</sup>

Obecnie Wenezuela pogrążona jest w kryzysie politycznym i społecznym, chaos i bieda to zjawiska będące tam smutną codziennością. Sytuacja polityczna wywołała upadek gospodarczy, hiperinflacja doprowadziła społeczeństwo do skrajnego ubóstwa. Brakuje pożywienia, leków, podstawowych środków higieny, prądu. Ogromnie wzrosła przestępczość i bezkarność. Pojawiło się zjawisko zbrodni z głodu. Wenezuelczycy masowo emigrują, głównie do Stanów Zjednoczonych, Kolumbii, Brazylii, Hiszpanii. To już nie tylko głęboki kryzys, lecz polityczna, gospodarcza i humanitarna katastrofa. Gustavo Dudamel mocno wierzy jednak w naprawę obecnej sytuacji i w dalszą możliwość kontynuowania programu

<sup>7</sup> <https://www.muzykajest.pl/viola-labanow-el-sistema-polaco> [dostęp: 14 marca 2019].

<sup>8</sup> [http://www.wpek.pl/osoby,1,5298,0,Gustavo\\_Dudamel.html?locale=pl\\_PL](http://www.wpek.pl/osoby,1,5298,0,Gustavo_Dudamel.html?locale=pl_PL) [dostęp: 22 grudnia 2019].

„El Sistema”, który jest jednym z najskuteczniejszych narzędzi naprawczych sprawdzonych w jego kraju: „Są dzieci uczące się muzyki, są młodzi ludzie, którzy grają, mają próby i tworzą muzykę w tej nieakceptowalnej i strasznej sytuacji... Myślę, że muzyka uleczy ten kraj, kiedy obecny kryzys minie”<sup>9</sup>.

## Muzyka w resocjalizacji osób pozbawionych wolności

Zajęcia artystyczne są ważną formą resocjalizacji w niejednym zakładzie karnym w Polsce i na całym świecie. Więźniowie biorą udział w zajęciach teatralnych, piszą artykuły i prowadzą gazetkę więzienną, mają możliwość rozwijania zdolności plastycznych (rysunek, malarstwo, rzeźba) i fotograficznych. Przykładem muzycznej resocjalizacji jest powstanie zespołu INSOMNIA w Areszcie Śledczym w Zielonej Górze. Dyrekcja zakładu wyraziła zgodę na próby. Członkowie zespołu zamierzali kontynuować swoją muzyczną działalność po wyjściu na wolność. Muzyka zmobilizowała osadzonych do szukania tego, co wartościowe w nich samych, a to jest niezbędne, by po wyjściu z więzienia mogli odnaleźć swoje miejsce w społeczeństwie. W województwie lubuskim podejmowane są próby skonsolidowania działań prokuratury, policji, służby więziennej, psychologów i terapeutów. Działania nazywane inkluzją obejmują warsztaty, odkrywanie talentów, hobby, sport, zajęcia artystyczne<sup>10</sup>.

Podobne zjawisko można zaobserwować w Zakładzie Karnym nr 2 w Strzelcach Opolskich. Powtórnie osadzeni więźniowie, którzy otrzymali dłuższe wyroki (10–15 lat) założyli zespół rockowy Paragraf 64. Doprowadziła ich do tego wytrwałość i dążenie do celu, a granie w zespole jest dla nich formą terapii. Początkowo występowali, odwiedzając inne zakłady karne. Obecnie odbywają koncerty dla szerokiej publiczności w ramach przepustek. W ten sposób uczą się poczucia odpowiedzialności i szacunku dla zaufania, którym zostali obdarzeni przez władze zakładu.

<sup>9</sup> *Los Angeles Philharmonic tours Tokyo with Venezuelan conductor Gustavo Dudamel*, <https://www.sfgate.com/news/article/Los-Angeles-Philharmonic-tours-Tokyo-with-13705548.php> [dostęp: 23 listopada 2019].

<sup>10</sup> <https://www.gosc.pl/doc/1491247.Muzyka-lagodzi-obyczaje> [dostęp: 14 marca 2019].

Czas koncertu jest dla nich momentem szczęścia, radości, wolności i spełnienia. Pozwala im choć na chwilę poczuć jedność społeczną, dotknąć normalności. Jak widać, resocjalizacja poprzez muzykę jest niezwykle ważnym narzędziem dla inkluzji społecznej.

Osadzeni z Zakładu Karnego w Nowym Wiśniczu przystąpili do projektu „Tolerancja”, którego istotą było zaangażowanie artystów, pedagogów muzycznych oraz funkcjonariuszy Służby Więziennej w pracę z osobami pozbawionymi wolności. Trwające sześć miesięcy warsztaty muzyczne wraz z formowaniem stałego zespołu wokalnego umożliwiły kulturalną aktywizację osadzonych i otworzyły przed nimi nowe możliwości resocjalizacyjne. Sztuka chóralna – śpiewanie wielogłosowe opiera się na społecznych relacjach, współpracy pomiędzy głosami, tworzącej efekt harmonii, w której każdy głos stanowi niezbędny i niezastąpiony składnik. Takie muzyczne doświadczenia można potem przełożyć na aktywizację w życiu społecznym. Zwieńczeniem programu był koncert, w którym wzięło udział 10 podopiecznych placówki. W integracyjnym koncercie wystąpił zespół Cracow Singers, gwiazdą recitalu był Stanisław Soyka, kolejno zaprezentowali się też sami członkowie zespołu „Tolerancja”, wykonując na koniec wspólnie ze Stanisławem Soyką jego kompozycję pod znanym w tych okolicznościach tytułem „Tolerancja”<sup>11</sup>.

Zakład Karny w Siedlcach to jedna z placówek penitencjarnych w województwie mazowieckim o najsurowszym rygorze, a osadzeni więźniowie są recydywistami i ludźmi, którzy dopuścili się bardzo ciężkich przestępstw, np. pobicia ze skutkiem śmiertelnym. Z udziałem więźniów tej placówki siedleckie stowarzyszenie SZANSA zorganizowało nagranie profesjonalnego rapowego klipu, którego celem jest przestrzeganie młodzieży przed ścieżką przestępczą. Paweł Przewoźny, autor muzyki i reżyser działający pod pseudonimem „Under”, na co dzień prowadzi prelekcje dla młodzieży szkolnej z profilaktyki uzależnień. Wybrał rap, muzykę ulicy, z nadzieją, że najbardziej przemówi ona do więźniów i odbiorców klipu. Więźniowie, uczestnicy tego artystycznego programu, chętnie włączyli się w ideę, mogąc

<sup>11</sup> *Więźniowie z Wiśnicza zaśpiewali ze Stanisławem Soyką*, <https://mojabochnia.pl/?p=179198> [dostęp: 23 listopada 2019].

podzielić się swoimi doświadczeniami i chcąc przestrzec przed podzieleniem swojego losu. 16 osadzonych w ramach twórczych warsztatów wspólnie napisało słowa piosenki oraz wzięło udział w profesjonalnym nagraniu przy mikrofonie. Już wspólna praca nad tekstem to umysłowy wysiłek i praca nad samym sobą. Przekazywanie dobrych wartości pozwala skoncentrować się nie na tym, co jest w życiu złe, ale na powrocie na łono społeczności, z której więźniowie tak bardzo są wykluczeni<sup>12</sup>.

## Szkolnictwo muzyczne a inkluzja

Działania inkluzyjne stosowane są nie tylko w przypadku środowisk patologicznych. Izolacja dotyka też niepełnosprawnych z uwagi na ich ograniczenia natury fizjologicznej i brak tolerancji w społeczeństwie na wszelkiego rodzaju kalectwo. Wdraża się liczne programy mające na celu inkluzję społeczną osób dotkniętych różnymi typami niepełnosprawności, np. niedowidzeniem, autyzmem etc. Przykładem działań mających na celu włączenie takich osób w społeczność jest szkolnictwo dla niewidomych, co w szczególny sposób uwydatnia się w przypadku edukacji muzycznej.

W Polsce istnieje kilka szkół muzycznych dla dzieci niewidomych i niedowidzących. U osób dotkniętych tym rodzajem niepełnosprawności brak zmysłu wzroku powoduje wyostrenie innych zmysłów mających możliwie najskuteczniej przejąć jego rolę. Jednym ze zmysłów przejmujących kontrolę jest słuch, często pozwalający na rozwijanie zdolności muzycznych. Posiadanie wykształcenia muzycznego pozwala osobom niewidomym niejednokrotnie na zdobycie zawodu. Niewidomi muzycy są bardzo dobrymi stroicielami instrumentów, prowadzą swoją prywatną działalność w tej materii. Niewidomych można też spotkać wśród akustyków i realizatorów dźwięku.

Szkoła Muzyczna I stopnia im. Majora Henryka Baranowskiego przy Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych

<sup>12</sup> <https://natemat.pl/263933,jak-wiezienie-zmienia-czlowieka-nagrali-rap-by-przestrzec-mlodych-wywiad> [dostęp: 14 lutego 2019].



i Słabowidzących w Krakowie prowadzi kształcenie artystyczne dzieci i młodzieży z dysfunkcją wzroku. Kadre szkoły stanowią wysoko wykwalifikowani pedagodzy, tyflopedagodzy i artyści. W szkole uczy się gry w klasach fortepianu, organów, skrzypiec, wiolonczeli, gitary, fletu, saksofonu, klarnetu, akordeonu i perkusji. Uczniowie uczestniczą także w zajęciach zespołowych: chóralnych, instrumentalnych, wokально-instrumentalnych czy wokально-tanecznych. Angażując wychowanków w życie artystyczne, szkoła otwiera im możliwość autoprezentacji poprzez sztukę, co ma ogromne znaczenie w procesie rewalidacji i inkluzji społecznej. Dzięki uczestnictwu szkoły w szerokim spektrum zadań społecznych uczniowie biorą udział w najróżniejszych koncertach, festiwalach, przeglądach. Są laureatami licznych konkursów muzycznych, nawet na szczeblu międzynarodowym. Szkoła współpracuje również z dziećmi dotkniętymi innym rodzajami niepełnosprawności, w tym autyzmem. W placówce istnieje także gabinet muzykoterapii, z którego korzystają głównie dzieci niewidome z dodatkowymi dysfunkcjami, a także szeroko rozumianymi problemami zdrowotnymi. Co istotne, uczniowie biorący udział w zajęciach muzykoterapii nie muszą być uzdolnieni muzycznie. Muzyka w tym przypadku stanowi dla nich środek leczniczy, narzędzie terapii<sup>13</sup>.



**Ilustracja 2.** Zapis utworu nutowego muzycznym alfabetem Braille’a (B. Kotkowska-Juda, *Notacja muzycznego brajla. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Kraków 2004, s. 8)

<sup>13</sup> [http://www.blind.krakow.pl/osrodek,szkoly,szkola\\_muzyczna.html](http://www.blind.krakow.pl/osrodek,szkoly,szkola_muzyczna.html) [dostęp: 3 grudnia 2019].

Nauczyciele muzyki muszą podjąć niebagatelny wysiłek, jakim jest opanowanie notacji muzycznej w systemie brajlowskim. Nauka odbywa się na bazie skomplikowanego systemu znaków, bez którego znajomości niewidomi uczniowie nie są w stanie zaznajomić się z zasadami muzyki, jak i z zapisem nutowym. Zapis ten nie ma nic wspólnego ze znanym wszystkim zapisem graficznym używanym od wieków. Osoby niewidome i ich nauczyciele pokonują nie lada trudność, muszą bowiem posługiwać się specyficznym językiem, jakim jest język muzyczny, co dodatkowo łączy się również z opanowaniem wyjątkowego systemu graficznego przypisanego tej właśnie muzycznej komunikacji. Wszystko po to, aby móc funkcjonować w równouprawnionym społeczeństwie, bez uprzedzeń i nietolerancji.

Dwukrotnie wzięłam udział w koncercie szkolnym, podczas którego jako dyrygent prowadziłam orkiestrę złożoną z nauczycieli szkoły oraz zaprzyjaźnionych profesjonalnych muzyków. Orkiestra towarzyszyła uczniom szkoły dla niewidomych i niedowidzących – wokalistom oraz instrumentalistom, a także zespołom wokalnemu czy tanecznym. Przyznam, że to niecodzienne doświadczenie móc obserwować wzajemne relacje niewidomych dzieci służących sobie bezgraniczną pomocą, współpracujących ze sobą bez niezdrowej konkurencji, emanujących radością, pasją i pozytywem. Specyfika pracy z dziećmi niewidomymi wymaga znacznie większej ilości czasu niż w przypadku osób zdrowych. Podczas długich i licznych prób nikt jednak nie czuje się zniecierpliwiony lub znudzony. Nieprzeciętne zaangażowanie niewidomych wykonawców, niezwykła determinacja w pokonywaniu własnych ułomności, stają się siłą napędową całego przedsięwzięcia. Ich spełnienie i duma sprawiają, że bezinteresownie spędzony z nimi czas jest czasem niezwykle potrzebnym, integrującym ich ze społeczeństwem, dającym napęd do dalszej walki o życie.

## **Inkluzja w działalności artystycznej**

Fenomenalną muzyczną działalność inkluzyjną prowadzi Anna Dymna ze swoją fundacją „Mimo Wszystko”, organizując cykliczne koncerty

w Radiu Kraków. Na profesjonalnej scenie prezentują swe wokalne zdolności osoby z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Współuczestniczą w koncercie wraz ze zdrowymi, również utalentowanymi kolegami, mając poczucie własnej wartości, satysfakcję artystyczną i możliwość samorealizacji. Podczas koncertu muzyka sprawia, że znikają wszelkie różnice między wykonawcami zdrowymi i chorymi, których wykonania niczym się nie różnią pod względem walorów muzycznych, artyzmu, ekspresji. Wobec muzyki wszyscy stają się równi, są prawdziwymi artystami. Wokalistom towarzyszy zespół złożony z profesjonalnych muzyków, na co dzień pracujących w krakowskich instytucjach muzycznych, a aranżacje do tych koncertów pisze wspaniały muzyk i kompozytor Andrzej Zarycki. Koncertowi towarzyszą niezwykle emocje, co przekłada się na powstanie atmosfery święta, poczucie spełnienia, a także ogromny podziw publiczności i szacunek towarzyszących muzyków.

## **Arteterapia w procesie inkluzji społecznej**

Przekazywanie treści muzycznych wymaga zwrócenia uwagi na wiele aspektów. Należy pamiętać, jak wiele narzędzi mamy do dyspozycji w procesie percepcji. Muzyki można nasłuchiwać, słuchać, wsłuchiwać się w nią. Można ją zagrać na różnorodnych instrumentach czy też, używając głosu ludzkiego, zaśpiewać, zadeklamować, a także wykorzystać prezentację muzyczno-teatralną. Muzykę wykorzystuje się podczas wspólnych zabaw z dziećmi, a także w dialogu z publicznością. Można też opowiadać o niej słowami. Kolejnym narzędziem jest pokazanie muzyki ruchem, używając ciała w ruchu bądź jako instrumentu perkusyjnego, włączając w to mimikę, gestykulację, zdolności aktorskie. Muzykę można sobie wyobrazić, a także przedstawić ją w jakiejś formie plastycznej, np. malarskiej<sup>14</sup>.

Istnieją jednak elementy znacznie wzmacniające oddziaływanie muzyki. Istotnym szczegółem jest tworzenie obrazu, sceny. Ważne jest

<sup>14</sup> S. Kaczmarek, *Koncerty edukacyjne dla dzieci*, w: J. Jemielnik, *Muzyka i kultura...*, s. 72.

więc łączenie muzyki ze scenografią, choreografią, odpowiednim oświetleniem, sceniczną aktywnością – w tym także z tańcem. Wszystko to sprzyja tworzeniu wyjątkowej atmosfery, wzmacnia i podkreśla percepcję brzmieniową, niejednokrotnie ułatwia odbiór muzyki trudnej, pomaga w zrozumieniu przekazu retoryki.

Aby móc wykorzystać muzykę w działaniach inkluzyjnych czy terapeutycznych, należy poddać ją koncepcyjnej pracy pedagogicznej wykorzystującej przemyślany plan, metody, treści, cele, materiały, formy aktywności, media itp. Potrzebne jest merytoryczne przygotowanie moderatorów, muzyków, a także dogłębna wiedza psychologiczna. Zadaniem moderatora jest zdobycie zaufania, stworzenie osobistego kontaktu umożliwiającego dialog ze stroną potrzebującą zainteresowania.

Arteterapia to metoda mająca ogromne znaczenie dla uzdrawiania i poprawy życia dzięki sztuce. Pojęcie arteterapii obejmuje wiele dziedzin życia ludzkiego i można je rozumieć wielostronnie – jako wychowanie przez sztukę, wychowanie do twórczości, jako terapię przez sztukę łączącą właściwości edukacyjne, rozwojowe, twórcze i terapeutyczne. Arteterapia jest formą psychoterapii, gdzie media artystyczne są jej podstawowym środkiem komunikacji, pracę taką powinni wykonywać ludzie szczególnie wykształceni w znajomości sztuki oraz terapii, będący specjalistami w obu dziedzinach<sup>15</sup>.

Muzykoterapia pozostaje sprawdzoną metodą w procesie przecięzania trudności w zakresie interakcji społecznych, słabego związku z otoczeniem, kłopotów z radzeniem sobie ze zmianami, przełamywania schematów, braku emocjonalnej empatii, słabego poczucia samego siebie<sup>16</sup>. Cele, jakie stawia sobie muzykoterapia, to: nauka różnicowania pojęć związanych z orientacją w przestrzeni, rozwój funkcji percepcyjno-motorycznych i koordynacji słuchowo-ruchowej, nauka dostrzegania zależności przyczynowo-skutkowych, celowości działań, zwiększenie

<sup>15</sup> R. Boudon, *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, Warszawa 2008, s. 7.

<sup>16</sup> K. Stachyra, *Muzykoterapia w pracy nad rozwojem umiejętności komunikacyjnych*, w: B. Pazur, *Język muzyki dla osób (nie tylko) ze świata autyzmu*, Lublin 2016, s. 30.

poczucia bezpieczeństwa, poprawę funkcjonowania społecznego, możliwość odreagowania napięcia poprzez improwizowaną grę na instrumentach, modelowanie nastroju pacjenta poprzez indywidualny program muzyczny, nawiązanie kontaktu w ramach zabaw muzycznych oraz kształtowanie poczucia przynależności do grupy<sup>17</sup>.

To, jaka forma muzykoterapii zostanie zastosowana, zależy od rozpoznania choroby lub zaburzenia, objawów oraz planowanego leczenia. W terapii indywidualnej stosowanej zazwyczaj w pierwszej fazie pracy z pacjentami wytwarza się oparta na poczuciu bezpieczeństwa i akceptacji niezwykle ważna relacja między pacjentem a terapeutą. Muzykoterapia grupowa (częściej praktykowana), stosowana jest w przypadku pacjentów o mniejszym stopniu niepełnosprawności. Podczas niej uwzględnia się indywidualne możliwości i ograniczenia poszczególnych pacjentów, wszystko jednak służy realizacji celów grupowych. Z uwagi na stosowane w muzykoterapii metody i techniki dzieli się ją na receptywną i aktywną. Muzykoterapia receptywna opiera się na słuchaniu muzyki, relaksacji, aktywizacji i wizualizacji. Wykorzystuje pobudzający lub uspokajający charakter muzyki. Na drodze wielu badań dowiedziono, że muzyka ma wpływ na rytm oddechowy, częstość akcji serca, wartość ciśnienia tętniczego krwi, opór elektryczny skóry, wydzielanie neurohormonów, aktywność bioelektryczną mózgu oraz poziom odczuwania bólu. Muzykoterapia receptywna ma na celu działania relaksacyjne, mające wprowadzić człowieka w stan odprężenia zarówno fizycznego, jak i umysłowego. Aktywna muzykoterapia wiąże się z tworzeniem muzyki oraz improwizacją i opiera się na aktywności pacjenta (śpiewanie, gra na instrumentach, improwizacja, ruch przy muzyce). Wśród metod aktywnych należy zwrócić uwagę na śpiewoterapię, głos jest bowiem zasadniczym nośnikiem emocji, myśli i informacji sensorycznych. Śpiewoterapia posługuje się głosem nie tylko w formie śpiewu, ale również za pomocą lamentu, krzyku, łkania i wszystkich pierwotnych wykrzykników pochodzenia werbalnego<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> W. Strzelecki, M. Cyłkowska-Nowak, *Muzykoterapia. Między wglądem a inkluzją*, Toruń 2017, s. 291.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 59.

Bardzo istotne wydaje się wprowadzenie muzykoterapii do działań rehabilitacyjnych. Naturalne poruszanie się pacjentów zgodnie z elementem dzieła muzycznego, jakim jest rytm, podnosi zaangażowanie w ćwiczenia, a tym samym wspomaga leczenie. Zmiany rytmu, tempa dają możliwość zróżnicowania ćwiczeń i mają wpływ na poprawę zdolności motorycznych pacjenta. Dodatkową korzyścią dla rehabilitacji jest towarzyszenie wysiłkowi pozytywnych bodźców, odwracają bowiem one uwagę pacjenta od samego wysiłku fizycznego. Jeśli aktywność ruchowa prowadzona jest w grupie, to poprzez proces naśladownictwa następuje intensyfikacja terapii ruchowej<sup>19</sup>.

## **Inkluzja przez muzykę w przypadku osób dotkniętych autyzmem**

Autyzm to zaburzenie ogólnorozwojowe, w przypadku którego muzykoterapia sprawdza się jako wyjątkowy środek terapeutyczny. Zaburzenie to występuje u około 1% populacji. Wśród dzieci z autyzmem problemy związane ze słuchem ma ponad 85% osób. Dotychczasowe badania wykazują, że zazwyczaj na poziomie fizjologicznym reakcje osób z autyzmem są mało zaburzone. Główny problem to uświadomienie sobie i zinterpretowanie tego, co się przeżywa<sup>20</sup>. Osoby z autyzmem często reagują na hałas niepokojem, nierzadko paniką, szczególnie boją się dźwięków kojarzonych z zagrożeniem lub dźwięków niezrozumiałych, zapamiętują treści, których są uczone, czasem bardzo skomplikowane, ale nie przetwarzają ich. Tłok, wszelkie zgromadzenia i inne tego typu miejsca są zbyt nieprzyjemne dla osoby z taką nadwrażliwością. Potrzebuje ona przede wszystkim ciszy. Jednak przy zbyt niskiej wrażliwości na dźwięki potrzebna jest duża stymulacja dźwiękowa. Każdy z autystycznych pacjentów rozpatrywany jest indywidualnie i tak też dobierany jest rodzaj działania i przemyślany proces terapeutyczny. W przypadku autyzmu można powiedzieć, że działania inkluzyjne polegają

---

<sup>19</sup> Ibidem, s. 246.

<sup>20</sup> A. Prokopiak, *Dźwięk w świecie osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, Lublin 2016, s. 13.

na wydobyciu osoby autystycznej z jej własnego świata, odosobnienia i przywróceniu jej społeczeństwu poprzez dialog prowadzony w języku muzyki. Język ten należy, jak w każdym innym przypadku, dostosować do potrzeb i możliwości jednostki.

Muzyka porównywana może być do języka, ponieważ podobnie jak język, jest w stanie komunikować nasze emocje, potrzeby, pomagać w dialogu międzyludzkim. Jej przewaga nad językiem tkwi w fakcie, że pozostaje zrozumiała dla wszystkich. Stanowi uniwersalne medium mające ogromny potencjał i mogące służyć każdemu, bez względu na wiek, poziom umiejętności muzycznych, sprawności czy rodzaj zaburzeń. Odpowiednio zastosowana przynosi niebagatelne korzyści, stanowiąc wsparcie rozwoju w edukacji – ale również w wymiarze terapeutycznym, niejednokrotnie inkluzywnym. W tym wypadku muzykoterapia opiera się na rzetelnej wiedzy naukowej i udokumentowanej praktyce klinicznej. Muzykoterapia stosuje muzykę lub aktywności z nią związane, aby wspierać przemiany, uczyć nowych umiejętności, strategii rozwiązywania konfliktów, radzenia sobie z emocjami i kontaktu z otoczeniem.

Rozwijanie kontaktu z innymi jednostkami niewątpliwie pozostaje głównym celem w terapii osób dotkniętych autyzmem. Muzyczna improwizacja terapeuty z osobą autystyczną jest techniką wysuwającą się na pierwszy plan – to działanie pozornie spontaniczne, ale kreatywne, podczas którego wykorzystuje się instrumenty muzyczne, głos i ruch. Wspólna improwizacja to okazja do wchodzenia w kontakt z drugą osobą, bycia razem, towarzyszenia, wspólnego tworzenia. Początkowo kontakt jest znikomy, prawie niezauważalny. Stopniowo dostrzegać można reakcje na działanie terapeuty, najpierw będące tylko reakcją na bodźce, stopniowo, stając się jednak świadomym działaniem. W dalszym czasie pacjent zaczyna kontrolować kontakt. Zwiększa się świadomość komunikacji i motywacja do aktywnego uczestnictwa w improwizacji. Kolejnym etapem jest kontakt przyjmujący formę muzycznego dialogu. Pacjent świadomie staje się słuchaczem i odbiorcą na przemian. Stopniowo improwizacje stają się bardziej swobodne a dzięki zaufaniu i kontaktowi z terapeutą pacjent doświadczać może niezależności i autonomii.

Muzyka tworzona w tym czasie pozwala stwarzać poczucie komfortu i bezpieczeństwa. Z czasem modulowane struktury muzyczne stają się mniej harmonijne. Takie sytuacje dopuszcza się, gdy pacjent jest gotowy na zmierzenie się z tym, co wywołuje niepokój, co ma na celu przygotowanie go do zetknięcia z codziennością<sup>21</sup>.

## Działania inkluzyjne w przypadku osób starszych

Niebagatelną rolę muzykoterapia odgrywa w okresie starości człowieka, kiedy degradacji ulegają różne funkcje organizmu. Pogorszeniu ulega stan zdrowia, zmienia się ciało, zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz, co ma istotny wpływ na niską samoocenę, spada także motywacja do życia. Powszechna jest zmiana w funkcjonowaniu społecznym, często niezbędna jest pomoc osób trzecich, pojawiają się poczucie straty z powodu upływu życia i perspektywa zbliżającej się śmierci. Za tym idzie wykluczenie społeczne – z jednej strony wynika ono z odsuwania się osób młodszych, często nawet rodziny, zawężania się kręgu przyjaciół i znajomych. Z drugiej strony osoby starsze, z uwagi na ograniczone możliwości, często w mniejszym stopniu chcą uczestniczyć aktywnie w życiu społecznym, towarzyskim i same zaczynają się izolować. Na podstawie założeń „w zdrowym ciele, zdrowy duch” i „zdrowy duch wzmacnia ciało”, wykorzystuje się muzykoterapię jako jedno z głównych narzędzi stymulujących funkcje życiowe osób starszych. Jak wspomniałam wyżej, bardzo ważną rolę w poprawie stanu starszych osób odgrywa muzykoterapia w działaniach rehabilitacyjnych. Szczególnym narzędziem jest muzyka jako środek relaksacyjny, niejednokrotnie stymulujący zmniejszanie odczuwania bólu. Wydzielanie endorfin powoduje odczuwanie przyjemności, wpływa również na pracę układu immunologicznego<sup>22</sup>. Bardzo przydatną metodą aktywizacji jest grupowa śpiewoterapia,

<sup>21</sup> R. Boudon, *Efekt odwrócenia...*, passim.

<sup>22</sup> J. Dobaczewski, *Muzykoterapia w okresie starości*, w: W. Strzelecki, M. Cylikowska-Nowak, *Muzykoterapia...*, s. 322.



której szczególnym walorem pozostaje wszechstronność oddziaływania na ludzki organizm, a istotnym celem jest integracja członków grupy i aktywizacja społeczna, czemu sprzyja wykorzystanie muzyki biesiadnej. W rezultacie muzykoterapia wpływa na jakość życia osób starszych, przyczynia się ponadto do wydłużenia ich aktywności społecznej i poczucia chęci bycia potrzebnym. Odsetek osób starszych nieustannie wzrasta dzięki rozwojowi medycyny, farmakologii, poprawie jakości życia, lepszej dostępności opieki. Niezbędna jest więc inkluzja osób starszych, a działanie poprzez muzykę posiada niebagatelną wartość dla funkcjonowania długowiecznego społeczeństwa.

Ekspresja muzyki będąca językiem uniwersalnym, muzyka i aktywności muzyczne stanowią wspaniałe narzędzie do rozwijania umiejętności interakcji społecznych i komunikacji. Ta uniwersalność czyni z niej doskonałą przestrzeń i jednocześnie narzędzie umożliwiające szerokie włączanie osób o zróżnicowanej charakterystyce do procesów i grup społecznych. Muzyka silnie łączy ludzi z rzeczywistością, budując więź z kulturą, środowiskiem oraz wpływa na rozwijanie i podtrzymywanie więzi międzyludzkich.

W powyższym tekście przedstawiłam różnorodność sposobów, dzięki którym muzyka może doprowadzić do przemian indywidualnych – w sferze fizycznej, psychicznej czy emocjonalnej – osób w różnym wieku, z różnymi wadami genetycznymi czy ułomnościami społecznymi. Muzyka odpowiednio przysposabiana może stanowić mocne narzędzie w procesie inkluzji, w której imię wszyscy czują się wartościowi, reprezentowane przez nich zróżnicowania są respektowane, a ich podstawowe potrzeby mogą być zaspokajane, umożliwiając im godne życie i odczuwanie szczęścia.

## Bibliografia

- R. Boudon, *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, Warszawa 2008.
- M. Cylikowska-Nowak, W. Strzelecki, *Muzykoterapia. Między wglądem a inkluzją*, Toruń 2017.
- E.E. Gordon, *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci: teoria i wskazówki praktyczne*, Kraków 1997.
- J. Janowska, *Wpływ zainteresowań artystycznych dzieci i młodzieży z domów dziecka na poziom ich samoaktualizacji*, Lublin 1997.
- J. Jemielnik, *Muzyka i kultura w perspektywie pedagogicznej*, Kraków 2016.
- L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Kraków 2013.
- M. Mikolon, M. Suświłło, *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Olsztyn 1999.
- H. Olechnowicz, *Wokół autyzmu*, Warszawa 2004.
- S. Ossowski, *O wychowawczych potencjałach twórczości artystycznej*, Warszawa 1997.
- B. Pazur, *Język muzyki dla osób (nie tylko) ze świata autyzmu*, Lublin 2016.
- B. Piotrowska, *Muzykoterapia*, Jelenia Góra 1998.
- A. Prokopiak, *Dźwięk w świecie osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, Lublin 2016.
- J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem, mową*, Warszawa 1998.

**Agnieszka Misiuk**

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

ORCID 0000-0002-3942-4631

**Justyna Gugulska**

## **Diagnoza dzieci z nieśmiałością jako podstawa działań inkluzyjnych**

### **SŁOWA KLUCZOWE**

inkluzja, nieśmiałość, grupa rówieśnicza, popularność w grupie, diagnoza nieśmiałości

### **STRESZCZENIE**

Dzieci, które wykazują cechy nieśmiałości z racji trudności z wchodzeniem w interakcje, doświadczają wielu trudnych emocji. Mają też ograniczone możliwości rozwijania kompetencji społecznych. Działania inkluzyjne wobec nich powinny być poprzedzone właściwą diagnozą, która pozwoli poznać specyfikę funkcjonowania każdego dziecka. W prezentowanym tekście opisano model diagnozy dzieci z nieśmiałością, który uwzględnia perspektywę nauczyciela, rówieśników i dziecka, które wypowiada się na temat własnych zachowań. Zaprezentowano ponadto wyniki badań oraz narzędzia, które wykorzystano.

# **Diagnosis of Children with Shyness as the Basis for Inclusion**

## **KEY WORDS**

inclusion, shyness, peer group, popularity in the group, diagnosis of shyness

## **ABSTRACT**

Children that present the features of shyness due to problems with getting into interactions, experience a lot of difficult emotions. They also have limited opportunities to develop social competences. Measures undertaken towards them ought to be preceded by proper diagnosis that allows to recognize the specific functioning of each child. Presented text describes the model of diagnosis of the children with shyness that takes into consideration perspective of the teacher, peers and the child who speaks about behaviour. The tool and results used in the research are presented in this publication.

## Wprowadzenie

Współczesna szkoła cieszy się bogactwem różnorodności związanych z wielkością szkoły, ilością oddziałów klasowych czy z wyposażeniem sal lekcyjnych. Może to dotyczyć także stylu pracy nauczyciela, stosowanych metod nauczania, sposobów komunikowania się, reagowania w sytuacjach trudnych, motywowania do zmiany zachowania i do nauki, czy wykorzystywania w procesie nauczania nowoczesnych technologii. Różnice są jednak przede wszystkim związane z dziećmi – ich tempem pracy, zdolnościami, umiejętnościami, poziomem kompetencji społecznych, motywacją, temperamentem, stanem zdrowia, wyznawanymi wartościami czy pochodzeniem. Ważna wydaje się więc umiejętność dostrzeżenia wartości i potencjału w różnorodności, która może uczyć wrażliwości, otwartości, zrozumienia i akceptacji. Niezwykle istotne jest by to, co różni, nie warunkowało odrzucenia i poczucia bycia gorszym oraz nie pogłębiało trudności w funkcjonowaniu dziecka. Kluczowe pozostaje jednak rozdzielenie spojrzenia na różnorodność w kontekście postrzegania i oddziaływania. W niektórych obszarach konieczne jest prowadzenie przez nauczyciela przy pełnej akceptacji dla wychowanka, adekwatnych oddziaływań wychowawczych, pomocowych, profilaktycznych czy też terapeutycznych. Bezwarunkowe uwzględnienie specyficznych potrzeb rozwojowych każdej jednostki jest – jak pisze Victor Lechta – istotą pedagogiki inkluzyjnej<sup>1</sup>.

Edukacja osadzona w tym nurcie może być uważana za nowy model kształcenia, który pozwoli na zapobieganie segregacji i dyskryminacji<sup>2</sup>. Inkluzja zakłada indywidualne podejście do nauczania uwzględniające sytuację każdego dziecka, związaną nie tylko ze specyfiką rozwoju, ale także zdolnościami, temperamentem, płcią czy kulturą rodzinną<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> V. Lechta, *Pedagogika inkluzyjna*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, t. 4, Gdańsk 2010, s. 325.

<sup>2</sup> I. Myśliwczyk, *Inkluzja edukacyjna na etapie przedszkola w rozumieniu rodziców dzieci niepełnosprawnych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 12, 2016, nr 2 (33), s. 166–180; A. Szpak, *Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych – aktualne wyzwania*, „Zeszyty Naukowe Zbliżenia Cywilizacyjne”, 13, 2017, nr 4, s. 12–45.

<sup>3</sup> P. Husak, H. Bielkina-Kowalczyk, *Inkluzja jako forma nauczania dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych*, „Studia i Prace Pedagogiczne”, 1, 2014, s. 145.

W rozumieniu autorek niniejszego opracowania inkluzja powinna dotyczyć wszystkich dzieci, nie tylko tych z niepełnosprawnością. Powodem osamotnienia i odrzucenia bywa przecież nie tylko choroba, ale każda inna cecha, zachowanie, wyznawane wartości czy postawa, która spotyka się z brakiem akceptacji.

Celem tekstu jest przedstawienie modelu diagnozy dzieci z nieśmiałością i wyników badań, które uzyskano podczas jego zastosowania. Nieśmiałość bowiem utrudnia nawiązywanie oraz utrzymywanie satysfakcjonujących relacji społecznych i może być powodem nieakceptacji przez grupę rówieśniczą<sup>4</sup>. Celowo unika się w opracowaniu pojęcia „dziecko nieśmiałe”, zastępując je terminem „dziecko z nieśmiałością”. Używanie określenia etykietującego może warunkować sposób postrzegania dziecka zarówno przez dorosłego, jak i przez nie samo<sup>5</sup>. Myślenie natomiast o sobie w określony sposób wpływa znacząco na podejmowane działania i utrwała tym samym schemat postępowania<sup>6</sup>.

W opisanym w dalszej części rozdziału modelu diagnozy uwzględniono trzy poziomy analizy: nauczyciela, rówieśników i samego dziecka. Warunkowane jest to m.in. tym, że specyfika nieśmiałości może dotyczyć wybranej relacji i objawiać się np. tylko wobec osób dorosłych. Ponadto, zbadanie funkcjonowania społecznego dzieci pozwoli dowiedzieć się, jak są one postrzegane przez rówieśników oraz w przypadku braku akceptacji sprawdzić, czy jego przyczyną jest nieśmiałość czy inne przejawiane przez dziecko zachowania.

<sup>4</sup> M. Zabłocka, *Przezwyciężanie nieśmiałości u dzieci*, Warszawa 2008, s. 25–26.

<sup>5</sup> Por. A. Kojder, *Co to jest teoria naznaczania społecznego?*, „Studia Socjologiczne”, 1980, nr 3, s. 225–245; K. Krajewski, *Podstawowe tezy teorii naznaczania społecznego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 45, 1983, z. 1, s. 225–245; J. Pawłowska, *Pojęcie dewiacji w teorii etykietowania*, „Studia Socjologiczne”, 1985, nr 1, s. 35–6; R. Mysior, *Gdzie zaczyna się przestępczość – teoria naznaczenia społecznego*, „Remedium. Profilaktyka problemowa i promocja zdrowia psychicznego”, maj 2013.

<sup>6</sup> Rodzic, który mówi często o swoim dziecku, że „jest nieśmiałe”, zaczyna je w ten sposób postrzegać i interpretować jego zachowania – brak aktywności oraz inicjatywy w podejmowaniu interakcji – przez pryzmat tej cechy. Zaś dziecko, które często słyszy o sobie, że „jest nieśmiałe”, zaczyna o sobie w ten sposób myśleć, gdyż narzucona etykieta podlega zinternalizowaniu. Utrwalony sposób myślenia o sobie samym ma wpływ na podejmowane zachowania, co uruchamia mechanizm „błędного koła”. Rodzic: „Nasz syn jest nieśmiały, często bawi się sam, nie ma odwagi podchodzić do innych. Jest bardzo nieśmiały”. Dziecko: „Słyszę, że jestem nieśmiały. Myślę o sobie, że jestem nieśmiały. Nie podchodzę do innych, bo jestem nieśmiały”. Rodzic: „Nasz syn jest nieśmiały, gdyż nie bawi się z innymi”.

W pierwszej części tekstu przedstawione zostaną techniki diagnozowania dzieci z nieśmiałością w grupie przedszkolnej, w drugiej – zostaną uzyskane wyniki badań.

## **Sposób przeprowadzenia badań i opracowywania wyników**

Badanie przeprowadzono w jednym z przedszkoli powiatu limanowskiego w czerwcu 2019 roku. W badaniach wziął udział nauczyciel, który wypełniał arkusz do nominacji dzieci z nieśmiałością oraz wychowawcę z grupy, którą prowadzi (9 dziewczynek i 15 chłopców). Diagnozę przygotowała osoba, która pracuje w tej placówce, mająca na co dzień dobry kontakt z dziećmi. Przed rozpoczęciem indywidualnych rozmów z dziećmi przeprowadzona została rozmowa przygotowawcza ze wszystkimi wychowanymi grupy. Odpowiednie wprowadzenie do badań pozwala na stworzenie klimatu bezpieczeństwa, zaufania i zwiększa zaangażowanie uczestników diagnozy. Schemat rozmowy został zamieszczony na końcu rozdziału. Przed przeprowadzeniem badań uzyskano zgodę rodziców.

## **Perspektywa nauczyciela**

Pierwszy z proponowanych sposobów diagnozy dzieci z nieśmiałością opierał się na perspektywie nauczyciela, który spędza z dziećmi kilka godzin dziennie – ma więc wiele okazji, by obserwować ich zachowania w różnych sytuacjach społecznych (podczas zabaw swobodnych i zorganizowanych, w kontakcie z rówieśnikami i z dorosłymi). Jego opinia wydaje się bardzo znacząca w ocenie funkcjonowania przedszkolaków.

W celu wyłonienia z grupy dzieci z nieśmiałością wychowawca był poproszony o wskazanie tych osób, które jego zdaniem charakteryzują się zachowaniami zamieszczonymi w kwestionariuszu. Nominacja nauczyciela opierała się na rangowaniu. Jako pierwsze miał on wpisać to dziecko, które jego zdaniem przejawia dane zachowania w stopniu największym. Kolejne w nieco mniejszym, aż wskazał wszystkie dzieci,

które charakteryzują się opisanymi w arkuszu zachowaniami i sposobami reagowania. Na podstawie analizy literatury przedmiotu wśród wymienionych zachowań i postaw dzieci wyróżniono: częste samotne zabawy; niepodjęmowanie zadań z własnej inicjatywy; niezadawanie nauczycielowi pytań; rzadkie inicjowanie zabaw i rozmów z rówieśnikami; podporządkowywanie się inicjatywie większości w związkach koleżeńskich; unikanie kontaktu wzrokowego oraz mówienie cicho i niewiele<sup>7</sup>.

Wychowawczyni wskazała pięć osób, które w jej ocenie charakteryzują się opisanymi w arkuszu cechami. Dokonując analizy wyników, sprawdzono, jak te osoby są postrzegane przez rówieśników, jakie postawy i zachowania są im przypisywane, w jakim stopniu są akceptowane i jakie zachowania – w ich ocenie – przejawiają.

## Perspektywa dziecka – samoocena własnych zachowań

Drugi proponowany sposób wyodrębnienia dzieci z nieśmiałością opierał się na samoocenie własnych zachowań. Diagnozuje się tu nieśmiałość z perspektywy dziecka. Przeprowadzenie indywidualnej rozmowy z dzieckiem, jak już wcześniej podkreślano, było poprzedzone udzieleniem dzieciom informacji dotyczących celu i przebiegu badań, gdyż sposób wprowadzenia do badań jest kluczowy i decyduje o rzetelności uzyskanych wyników.

Ze względu na wiek badanych w kwestionariuszu ankiety ustnej znalazło się siedem opisów różnych sytuacji. Dotyczyły one m.in. dołączania do bawiących się dzieci, proponowania zabaw innym, sposobu komunikowania się czy też rodzaju wybieranych przez dziecko zabaw (wspólnych lub samotnych)<sup>8</sup>. Zastosowano skalę dychotomiczną, by zminimalizować ryzyko niezrozumienia lub niezapamiętania przez dziecko możliwych do wyboru odpowiedzi. Po usłyszeniu pytania badany, mając dwie opcje odpowiedzi, wskazywał, jaki rodzaj aktywności najczęściej podejmuje.

<sup>7</sup> Por. M. Zabłocka, *Zrozumieć nieśmiałość*, Bydgoszcz 2012, s. 36; P. Zimbardo, *Nieśmiałość*, Warszawa 2010, s. 26–29; Z. Skorny, *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*, Warszawa 1987, s. 169; I. Dzwonkowska, *Nieśmiałość i jej korelaty*, „Przegląd Psychologiczny”, 46, 2003, nr 3, s. 307–308.

<sup>8</sup> Kwestionariusz został umieszczony w aneksie.



Każda z osób mogła uzyskać od 0 do 7 punktów. Im mniej punktów, tym więcej zachowań świadczących o nieśmiałości, które przypisywało sobie dziecko. Skalę podzielono na trzy poziomy i na tej podstawie ustalano stopień nieśmiałości z perspektywy badanego dziecka. Wartości punktowe przedstawiono w tabeli 1.

**Tabela 1. Poziomy nieśmiałości na podstawie odpowiedzi dzieci, które oceniały własne zachowania.**

Ilość punktów	0, 1, 2	3, 4	5, 6, 7
Stopień nieśmiałości	Wysoki	Przeciętny	Bardzo niski lub brak

Źródło: opracowanie własne.

## Perspektywa rówieśników – postrzeganie zachowań i badanie relacji

Trzeci sposób umożliwiający diagnozę dzieci z nieśmiałością uwzględniał perspektywę rówieśników. Posłużono się techniką „Zgadnij kto”<sup>9</sup>. W kwestionariuszu zawarto charakterystykę trzech sposobów zachowania się. Pierwszy z nich dotyczył zachowań świadczących o kompetencji społecznej badanego (pomaganie, pocieszanie, dzielenie się oraz życzliwość). Drugi rodzaj uwzględniał zachowania, które utrudniają zawieranie i podtrzymywanie relacji z rówieśnikami (wyśmiewanie, zabieranie zabawek, niechęć do dzielenia się i reagowanie krzykiem). Ostatnia charakterystyka dotyczyła zachowań mogących świadczyć o nieśmiałości (mówienie cicho i niewiele, samotna zabawa, niezgłaszanie się do odpowiedzi, brak inicjatywy podczas zabaw z rówieśnikami).

Każdą z trzech kategorii analizowano oddzielnie. Na podstawie uzyskanych wyników obliczono średnią arytmetyczną i odchylenie standardowe<sup>10</sup>. Wynik, który uzyskano po zsumowaniu wartości średniej

<sup>9</sup> Kwestionariusz wykorzystany podczas badań zamieszczono w aneksie.

<sup>10</sup> Prezentowany sposób obliczania wyników został opisany w M. Deptuła, A. Misiuk, *Diagnozowanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, Warszawa 2016, s. 83 i n.

i wartości  $\frac{2}{3}$  odchylenia standardowego oznaczał „wysoki poziom natężenia zachowań”. „Niski poziom natężenia zachowań” przypisano wynikowi, który uzyskano po odjęciu od wartości średniej  $\frac{2}{3}$  odchylenia standardowego. Wartości plasujące się pomiędzy tymi dwiema kategoriami uznano za „przeciętne natężenie zachowań”.

**Tabela 2. Poziomy nieśmiałości na podstawie ocen rówieśników.**

Wartości	Poziom natężenia zachowań
Średnia plus $\frac{2}{3}$ odchylenia	Wysoki
Wartość środkowa	Przeciętny
Średnia minus $\frac{2}{3}$ odchylenia	Niski

Źródło: opracowanie na podstawie procedury opisanej w: M. Deptuła, A. Misiuk, *Diagnozowanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, Warszawa 2016, s. 83.

Określenia dotyczące nieśmiałości, zachowań trudnych oraz ułatwiających nawiązywanie relacji były zapisane w kwestionariuszu w ten sposób, by nie występowały po sobie dwa zachowania trudne tzn. utrudniające kontakt z rówieśnikami. Chciano w ten sposób zminimalizować u dzieci poczucie dyskomfortu, które mogłoby się pojawić podczas wskazywania po kolei tej samej osoby, przejawiającej, w ocenie dziecka, zachowania trudne.

W czasie badania posłużono się kartką formatu A3, na której zostały wklejone w kolejności alfabetycznej zdjęcia portretowe wszystkich członków grupy. Dzieci, po usłyszeniu charakterystyki, odgadywały, o kim jest mowa i wskazywały daną osobę, mówiąc jej imię.

Owo zdjęcie wykorzystano zarówno podczas badania za pomocą techniki „Zgadnij kto”, jak i za pomocą techniki „Plebiscyt życzliwości i niechęci”, której użycie pozwoliło zdiagnozować relacje pomiędzy dziećmi. Poznanie stopnia akceptacji, ze względu na wiek badanych, oparto na skali trzystopniowej<sup>11</sup>. W ten sposób wyodrębniono dzieci akceptowane, przeciętnie akceptowane i nieakceptowane.

Instrukcję badania za pomocą dwóch wymienionych wyżej technik przedstawiono w tabeli 3.

<sup>11</sup> Por. M. Deptuła, A. Misiuk, *Diagnozowanie kompetencji...*, s. 82 i in.

**Tabela 3. Instrukcja badania za pomocą „Plebiscytu życzliwości i niechęci” oraz „Zgadnij kto”.**

<p><b>Instrukcja badań za pomocą „Plebiscytu życzliwości i niechęci” i „Zgadnij kto”</b></p> <p><b>Wprowadzenie, które należy skierować do całej grupy dzieci:</b></p> <p>„Chciałabym się dowiedzieć, jak czujecie się w naszej grupie ...” (dobrze jest podać nazwę grupy).</p> <p>„Pani ... (tu należy podać imię wychowawczynie lub pań wychowawczyń) i mnie bardzo zależy na tym, by każdy w naszej grupie czuł się jak najlepiej. Chcemy, by każdy z Was mógł się tutaj fajnie bawić i spędzać przyjemnie czas. Chciałybyśmy pomóc tym, którzy niezbyt dobrze czują się w naszej grupie. By każdy z Was, bez wyjątku, chętnie i z radością przychodził do przedszkola. Dlatego za chwilę będę z każdym z Was chciała chwilę porozmawiać”.</p> <p><b>Schemat indywidualnej rozmowy:</b></p> <p>„Oto zdjęcie dzieci z Twojej/Naszej grupy. Rozpoznajesz te osoby? Podaj mi, proszę, imiona każdej z osób” (nauczyciel wskazuje kolejno zdjęcia, a dziecko podaje imiona).</p> <p><b>Instrukcja badania nr 1 za pomocą techniki „Plebiscyt życzliwości i niechęci”:</b></p> <p>„Masz przed sobą trzy rodzaje buziek (w tym momencie prowadząca wskazuje na trzy różne ikonki przedstawiające „buźki”<sup>12</sup>). Uśmiechniętą, zastanawiającą się i smutną. Pokaż mi, proszę, która z nich jest uśmiechnięta? Która smutna? A która nie jest ani uśmiechnięta, ani smutna, lecz wygląda, jakby się zastanawiała? (Dziecko wskazuje). Świetnie! Dziękuję. Zawsze jest tak, że jednych lubimy bardziej, innych lubimy mniej lub nie lubimy wcale. Z niektórymi bawimy się częściej i chętniej, a z innymi rzadziej, mniej chętnie lub wcale ich nie lubimy. To naturalne. I nie jest to niczym złym”.</p> <p>„Mam teraz dla Ciebie pierwsze zadanie. Spójrz, proszę, na zdjęcie przedstawiające dzieci z Naszej Grupy. Jeżeli kogoś lubisz, to przyklej, proszę, pod jego zdjęciem buźkę uśmiechniętą (wskazuje na karteczkę z „buźką uśmiechniętą”), jeżeli kogoś tylko trochę lubisz lub trudno ci powiedzieć, bo czasami go lubisz, a czasami nie lubisz, przyklej pod jego zdjęciem buźkę, która się zastanawia (wskazuje na karteczkę z „buźką zastanawiającą się”). Jeśli kogoś nie lubisz, przyklej pod jego zdjęciem buźkę smutną (wskazuje na karteczkę z „buźką smutną”). Dobrze?”</p> <p>Gdy dziecko odpowiada twierdząco, prowadząca pyta: „Jeśli kogoś lubisz, to jaką buźkę przykleisz? (dziecko odpowiada) Jeśli kogoś trochę lubisz, lub jest Ci trudno powiedzieć, czy go lubisz, czy nie, to jaką? (dziecko odpowiada) A jeśli kogoś nie lubisz, to jaką buźkę przykleisz?” Po stwierdzeniu, że dziecko prawidłowo identyfikuje ikonki, prowadząca badanie prosi, by dziecko przykleiło „buźki” pod zdjęciami.</p> <p>Gdy dziecko skończy, prowadząca badanie dziękuje i mówi: „Drugie zadanie polega na odgadywaniu. Za chwilę przeczytam Ci kolejno kilka zdań. Będą to zagadki mówiące o kimś z naszej grupy. Być może będzie mowa o Tobie. Twoim zadaniem będzie wymienić i wskazać na zdjęciu osobę, do której ten opis według Ciebie najbardziej pasuje. Proszę, byś wskazał/-a tylko jedną osobę, która według Ciebie najbardziej pasuje do przeczytanego przeze mnie opisu. Tu nie ma złych odpowiedzi. Ważne jest dla mnie, byś powiedział/a tak, jak Ty myślisz. Bo to, co Ty myślisz, jest właśnie dobrą odpowiedzią. Proszę, byś wskazał/-a tylko jedną osobę, która według Ciebie najbardziej pasuje do opisu, czy też najczęściej zachowuje się w ten sposób”.</p> <p>Następnie osoba prowadząca badanie odczytuje kolejne zdania, a dziecko wskazuje na zdjęciu i podaje imię dziecka, którego według niego dotyczy opis. Należy pamiętać, by w przypadku, gdy badane dziecko mówi: „nie wiem”, lub „nie ma takiej osoby”, nie wywierać presji. Można powiedzieć: „Może się tak zdarzyć, że opis nie będzie pasował do nikogo z naszej grupy. Przeczytam Ci to zdanie raz jeszcze. Jeśli uznasz, że jest ono o kimś z naszej grupy, to wskażesz mi tę osobę, jeśli nie jest o nikim z naszej grupy, to powiedz, że nie ma u nas takiej osoby. Wtedy przejdziemy do kolejnego zdania”.</p> <p>Po zakończeniu badań prowadząca dziękuje dziecku za rozmowę<sup>13</sup>.</p>
--

Źródło: opracowanie A. Misiuk na podstawie: M. Deptuła, *Koncepcja rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*, Bydgoszcz 1996; M. Deptuła, A. Misiuk, *Diagnozowanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, Warszawa 2016, s. 209.

<sup>12</sup> „Buźki” wykorzystane do badań to małe karteczki formatu 3×3 cm, na których narysowano miny: „uśmiech”, „smutek” i „brak pewności, zastanowienie się”.

<sup>13</sup> W prezentowanych w niniejszym tekście wynikach badań zastosowano jeszcze „Kwestionariusz do diagnozy nieśmiałości u dzieci 5–9-letnich”, który wraz z instrukcją badań zamieszczono w aneksie.

## Analiza wyników

W pierwszej części analizy przedstawione zostaną wyniki diagnozy nieśmiałości. Następnie omówione będą rezultaty badań socjometrycznych: poziom akceptacji i przypisywanie rówieśnikom zachowań świadczących o posiadanych kompetencjach społecznych oraz poziom nieakceptacji i zestawienie tych wyników z zachowaniami przypisywanymi poszczególnym osobom. Relacje w grupie zbadano za pomocą „Plebiscytu życzliwości i niechęci”, z kolei zachowania przypisywane innym dzięki użyciu techniki „Zgadnij kto”.

## Nieśmiałość

W wyniku nominacji dokonanej przez nauczyciela wyodrębnione zostały dzieci, które wykazują cechy świadczące o nieśmiałości. Wskazał on Osoby A, B, C, D oraz E<sup>14</sup>. Ponieważ typowanie oparte było na rangowaniu, od największego do najmniejszego nasilenia cechy, trzy pierwsze wskazania potraktowano jako wysoki poziom przejawianych zachowań (100% na schemacie 1.), wskazanie czwarte i piąte jako umiarkowany poziom przejawianych przez dziecko zachowań (50% na schemacie 1.). Sprawdzone, jakie zachowania przypisują wskazanym przez nauczyciela dzieciom rówieśnicy, w jakim stopniu są akceptowane oraz jak one same postrzegają swoje zachowania w kontekście nieśmiałości.

W narzędziu dotyczącym samooceny własnych zachowań w zakresie nieśmiałości wyniki prezentują się w sposób następujący: Osoby A, D, E, G charakteryzują się wysokim poziomem nieśmiałości, natomiast Osoby B, C i F przeciętnym poziomem nasilenia tej cechy.

Zestawiając te dane z opinią rówieśników, którzy wypowiadali się na temat zachowań swoich kolegów i koleżanek, zauważyć można dużą zbieżność wyników. Wysoki poziom nieśmiałości wykazują Osoby A, D,

---

<sup>14</sup> Na potrzeby niniejszego tekstu imiona dzieci zostały zastąpione symbolami.

E i F. Jedynie Osoba B jest postrzegana przez koleżeństwo jako nieśmiała w stopniu przeciętnym.

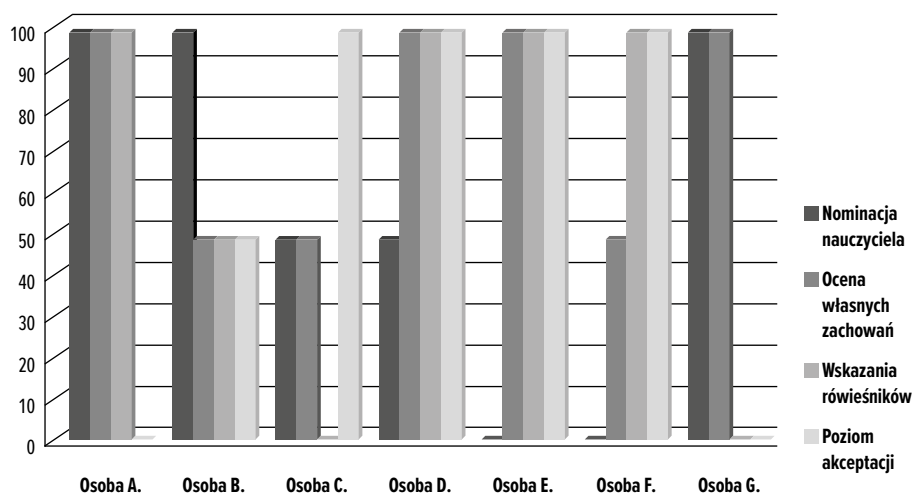
A więc to, jak dzieci widzą swoje wzajemne zachowania, pokrywa się z tym, jak interpretują własne sposoby reagowania. Dzieci, które przez rówieśników są postrzegane jako wykazujące cechy nieśmiałości, jednocześnie w ten sam sposób postrzegają siebie.

Badanie rozkładu sympatii i antypatii w grupie pokazało, że aż czworo ze wskazanych wyżej dzieci jest przez rówieśników akceptowanych. Jedynie Osoba A uzyskała status osoby nieakceptowanej. Szczegółowa analiza odpowiedzi dzieci pokazuje, że brak akceptacji nie oznacza odrzucenia. Rówieśnicy, wskazując swój stosunek emocjonalny wobec dziewczynki, wybierali odpowiedź: „Trudno powiedzieć, raz bardziej lubię, raz mniej”. Można więc założyć, że status socjometryczny Osoby A wynika z przejawianych zachowań świadczących o jej nieśmiałości i o izolowaniu się od grupy.

Osoba G, która w ocenie nauczyciela i w ocenie własnej przejawia cechy świadczące o nieśmiałości, przez grupę oceniana jest inaczej. Rówieśnicy postrzegają go negatywnie, darząc antypatią. Wyniki badań pokazują jednak, że ten stosunek emocjonalny nie wynika z nieśmiałości, ale z bardzo dużego nasilenia zachowań trudnych, które przejawia badany. Będzie o tym mowa w drugiej części analizy.

Zestawienie postrzegania u dzieci zachowań świadczących o nieśmiałości przedstawiono na schemacie 1.

**Schemat 1. Zachowania świadczące o nieśmiałości z perspektywy nauczyciela, rówieśników i oceny własnych zachowań.**



Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, można stwierdzić, iż poziom akceptacji tych dzieci, które w ocenie rówieśników postrzegane są jako wykazujące cechy nieśmiałości i same sobie także przypisują takie zachowania, jest satysfakcjonujący. Nieśmiałość nie musi być cechą, która wpływa na negatywne nastawienie rówieśników wobec tych dzieci. Niemniej zasadne wydaje się podjęcie działań inkluzyjnych, by zwiększyć szanse dzieci z nieśmiałością na rozwijanie swoich kompetencji społecznych.

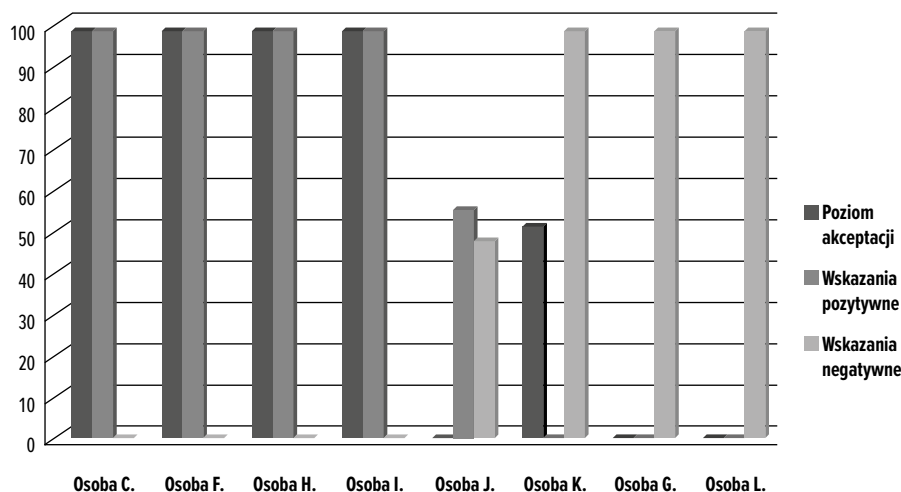
### **Postrzeganie zachowań utrudniających i ułatwiających nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów z rówieśnikami**

Drugim etapem analizy było zbadanie rozkładu sympatii i antypatii w grupie i porównanie go z zachowaniami, jakie przypisują sobie rówieśnicy. To zestawienie pozwoliło sprawdzić, jak postrzegane są dzieci oceniane lub oceniające się jako nieśmiałe.

Wysoki wskaźnik przejawiania zachowań trudnych, które mogą utrudniać relacje z innymi, wyodrębniono u Osób G, K i L. Rówieśnicy, zauważając zachowania negatywne, nie dostrzegali u nich dużego, czy przeciętnego natężenia zachowań pozytywnych. Przeciętny poziom natężenia zachowań trudnych przypisano Osobie J. Zestawienie tego wyniku z informacjami, jakie uzyskano na podstawie badania „Plebiscytem życzliwości i niechęci” wskazuje na duże podobieństwo. Troje ze wskazanych dzieci otrzymało status nieakceptowanych, a jedno status przeciętnie akceptowanego (jednakże jego wynik znajduje się przy dolnej granicy statusu środkowego).

Analiza zachowań ułatwiających nawiązywanie i podtrzymywanie pozytywnych relacji z innymi również pokazuje zbieżność wyników uzyskanych za pomocą dwóch technik badawczych. Dzieci, które w wyniku badania techniką „Zgadnij kto” uzyskały wysoki status zachowań ułatwiających budowanie konstruktywnych relacji, są w grupie akceptowane (Osoby C, F, H oraz I).

Jak widać na schemacie 2., jedynie Osoba J przez część osób z klasy jest bardzo lubiana, a przez drugą część bardzo nielubiana. Chłopiec ten w badaniu techniką „Zgadnij kto” uzyskał wysoki poziom wskazań negatywnych i wysoki poziom wskazań pozytywnych. Podobnie w badaniu za pomocą „Plebiscytu życzliwości i niechęci”: 47% udzieliło wobec niego odpowiedzi „nie lubię” lub „trudno powiedzieć”, a 57% – „bardzo lubię”.

**Schemat 2. Rozkład sympatii i antypatii w badanej grupie.**

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane na podstawie badań wyniki potwierdzają, że dzieci 5–6-letnie potrafią wskazać osoby, które darzą sympatią i antypatią, a ich wybory są przemyślane i opierają się na rzeczywistych odczuciach<sup>15</sup>.

## Podsumowanie

Nieśmiałość jest zjawiskiem złożonym. Dzieci, które wykazują cechy nieśmiałości z racji trudności z wchodzeniem w interakcje, doświadczają wielu trudnych emocji. Chcą podejść, porozmawiać, zacząć zabawę, ale wydaje im się to zbyt trudne. Ze względu na to, że ilość ich kontaktów z rówieśnikami jest ograniczona i w znacznej mierze są one nacechowane podporządkowaniem, dzieci z nieśmiałością mają mniejsze szanse na rozwijanie i trenowanie swoich kompetencji społecznych. Izolując się od grupy, często odbierają sygnały społeczne, jako skierowane przeciwko

<sup>15</sup> Konieczne jest jednak spełnienie tzw. warunków badania socjometrycznego. Por. M. Deptuła, A. Misiuk, *Diagnozowanie kompetencji...*, passim.



nim samym. Zasadne wydaje się więc podjęcie wobec nich działań inkluzyjnych. W pracy z dzieckiem nieśmiałym bardzo ważne jest odpowiednie podejście – pełne ciepła, łagodności, poszanowania woli i możliwości dziecka oraz bezwarunkowa akceptacja. Kluczowe jest także wzmacnianie ich poczucia własnej wartości, docenianie starań i małych osiągnięć oraz zwracanie uwagi na mocne strony dziecka. Należy wspierać niezależność dziecka na każdym etapie rozwoju, nie hamować jego aktywności i naturalnej ciekawości świata oraz zachęcać je do wyrażania własnych opinii i sądów. Można także prowadzić wraz z grupą ćwiczenia rozwijające kompetencje społeczne, dzięki którym dzieci będą mogły w bezpiecznych warunkach trenować wyrażanie swojego zdania, proszenie o pomoc, zadawanie pytań, nawiązywanie rozmowy czy odmawianie<sup>16</sup>. Przy odpowiednim wsparciu nieśmiałość może mieć mniejszy wpływ na codzienne funkcjonowanie dziecka. Rolą nauczyciela, zwłaszcza na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pozostaje rzetelna diagnoza, pozwalająca na dostrzeżenie problemów dziecka. Mamy nadzieję, że prezentowany w niniejszym opracowaniu model diagnozy okaże się w tym pomocny.

Nauczyciel lub pedagog może w swoich badaniach wykorzystać także perspektywę rodziców, przeprowadzając z nimi wywiad dotyczący zachowania się dziecka w różnych sytuacjach społecznych. Informacje, które uzyska, pozwolą na lepsze dostosowanie działań inkluzyjnych do specyfiki funkcjonowania dziecka. Ważne, by pracując z dziećmi, pamiętać o dynamice procesów wychowawczych oraz o tym, jak wiele czynników ma wpływ na ich rozwój i zachowanie. Dlatego istotne jest wzbogacenie wyników badań socjometrycznych o obserwację dziecka podczas zabawy swobodnej i zorganizowanych zajęć – a także w sytuacjach, gdy ma ono wejść w interakcję z dorosłym i z rówieśnikiem. Pozwoli to na uzyskanie pełnego obrazu o funkcjonowaniu społecznym dziecka, trudnościach z nim związanym oraz wskaże na kierunek pracy i możliwe sposoby udzielenia wsparcia i pomocy.

<sup>16</sup> Por. E. Januszewska, *Nieśmiałość a poziom lęku u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Przegląd Psychologiczny”, 43, 2000, nr 4, s. 484; M. Zabłocka, *Przewyciężanie nieśmiałości...*, s. 27; P. Zimbardo, *Nieśmiałość*, s. 233; B. Wilczewska, *Dziecko nieśmiałe w przedszkolu i w domu*, „Bliżej Przedszkola”, 2011, nr 7–8, s. 24.

## Aneks

.....  
 miejscowość, data

### Kwestionariusz wyboru dzieci nieśmiałych dla wychowawcy<sup>17</sup>

Proszę o **wskazanie dzieci** z Pani grupy/ klasy, które, według Pani, **charakteryzują się wymienionymi niżej zachowaniami w stopniu znacznym**:

1. często bawi się samo, bez towarzystwa kolegów i koleżanek;
2. nie podejmuje zadań z własnej inicjatywy
3. nie zadaje nauczycielowi pytań lub robi to bardzo rzadko
4. w związkach koleżeńskich podporządkowuje się inicjatywie większości
5. unika kontaktu wzrokowego
6. mówi cicho i niewiele
7. rzadko inicjuje zabawy i rozmowy z rówieśnikami

Na sporządzonej liście jako pierwsze proszę wymienić to dziecko, które odznacza się wymienionymi zachowaniami w stopniu najwyższym. Następnie proszę wymienić kolejne pod względem tych zachowań dzieci, aż na liście znajdą się wszystkie nieśmiałe osoby z Pani grupy/ klasy.

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....

**Dziękuję**

Opracowanie: A. Misiuk, J. Gugulska

<sup>17</sup> Kwestionariusz może być stosowany wobec dzieci 5–9-letnich.

### Kwestionariusz do diagnozy nieśmiałości u dzieci 5–9-letnich oparty na ocenie własnych zachowań<sup>18</sup>

Imię i nazwisko dziecka: .....

„Za chwilę przeczytam Ci kolejno kilka zdań. Jest w nich opis różnych zachowań. Poproszę, byś po usłyszeniu zdania chwilę się zastanowił/a i odpowiedział/a, jak częściej postępujesz, a więc które z tych zachowań bardziej do Ciebie pasują”.

1. Niektóre dzieci po przyjeździe do przedszkola od razu chętnie podchodzą do swoich kolegów/koleżanek i dołączają do wspólnej zabawy. Inne dzieci wolą bawić się same. A Ty, gdy przychodzisz do przedszkola, dołączasz do innych dzieci, czy częściej bawisz się sam/a?
2. W czasie zabawy przychodzą na myśl różne pomysły na nowe zabawy. Jedne dzieci często proponują nowe zabawy i chcą decydować, jak będzie ta zabawa wyglądała. Zaś inne dzieci nie mówią zbyt często, jakie mają pomysły i bawią się w to, co proponują im inne dzieci. A jak jest u Ciebie? Częściej proponujesz swoje zabawy, czy bawisz się w to, co proponują inne dzieci?
3. W czasie zajęć w przedszkolu Pani zadaje dzieciom różne pytania. Niektóre dzieci się zgłaszają i nie mogą się doczekać odpowiedzi. Zaś inne dzieci, mimo że znają odpowiedź, nie zgłaszają się. A jak jest u Ciebie? Chętnie zgłaszasz się, by odpowiedzieć na Pani pytania, czy raczej czekasz, aż Pani sama poprosi, byś odpowiedział/a?
4. Niektóre dzieci, gdy rozmawiają z innymi dziećmi lub dorosłymi, patrzą na nich. Inne dzieci tylko czasami spoglądają na osobę, z którą rozmawiają. A jak jest u Ciebie? Masz podniesioną główkę i przyglądasz się osobom, z którymi rozmawiasz, czy raczej zerkasz na nie od czasu do czasu?
5. Niektóre dzieci często zadają Pani pytania. Inne zadają je tylko czasami lub prawie wcale. A jak jest u Ciebie? Często pytasz o coś Panią Wychowawczynię?
6. Niektóre dzieci spędzają dużo czasu w ciągu dnia, bawiąc się same, rysując coś, układając klocki lub puzzle. Inne dzieci większość czasu bawią się z innymi. A jak jest u Ciebie? Częściej bawisz się sam, czy z innymi?
7. Niektóre dzieci podczas zajęć mówią dużo i głośno odpowiadają na pytania, które zadaje im Pani. Inne mówią cicho i raczej niewiele. A jak jest u Ciebie: odpowiadasz głośno i dużo, czy raczej mniej i cichutko?

**Dziękuję za rozmowę**

Opracowanie: Agnieszka Misiuk

<sup>18</sup> W przypadku prowadzenia badań z dziećmi w młodszym wieku szkolnym należy przeformułować pytania i zamiast określenia „grupa” używać określenia „klasa”, a zamiast „przedszkole” – „szkoła”.

### Kwestionariusz „Zgadnij kto” dla dzieci 5–9-letnich\*

1. To jest ktoś, kto pociesza, gdy widzi osobę smutną, zmartwioną.
2. To jest ktoś, kto podczas rozmów i zabaw z innymi dziećmi mówi cichutko i niewiele.
3. To jest ktoś, kto często się uśmiecha, jest sympatyczny i życzliwy.
4. To jest ktoś, kto wyśmiewa to, co robią inne dzieci, albo mówi, że to, co robią, jest brzydkie.
5. To jest ktoś, kto dzieli się zabawkami i wspólnie nimi bawi.
6. To jest ktoś, kto często bawi się sam, bez innych dzieci.
7. To jest ktoś, kto zabiera zabawkę, którą akurat bawi się inne dziecko.
8. To jest ktoś, kto często pomaga innym.
9. To jest ktoś, kto nie chce dzielić się zabawkami lub przyborami, takimi jak kredki, czy mazaki.
10. To jest ktoś, kto rzadko się zgłasza do odpowiedzi, a gdy Pani poprosi go o odpowiedź, mówi cicho, niewiele i ma spuszczoną głowę.
11. To jest ktoś, kto krzyczy, gdy ktoś nie zgadza się z jego pomysłem.
12. To jest ktoś, kto podczas wspólnej zabawy nie podaje swoich pomysłów, ale zgadza się na taki sposób zabawy, jaki proponują inne dzieci.

Opracowanie: Agnieszka Misiuk

\* Kwestionariusz umożliwia diagnozę trzech kategorii zachowań: ułatwiających i utrudniających utrzymywanie satysfakcjonujących relacji społecznych oraz świadczących o nieśmiałości.

## Bibliografia

- M. Deptuła, *Koncepcja rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*, Bydgoszcz 1996.
- M. Deptuła, A. Misiuk, *Diagnozowanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, Warszawa 2016.
- I. Dzwonkowska, *Nieśmiałość i jej korelaty*, „Przegląd Psychologiczny”, 46, 2003, nr 3.
- P. Husak, H. Bielkina-Kowalczyk, *Inkluzja jako forma nauczania dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych*, „Studia i Prace Pedagogiczne”, 1, 2014.
- E. Januszewska, *Nieśmiałość a poziom lęku u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Przegląd Psychologiczny”, 43, 2000, nr 4.
- A. Kojder, *Co to jest teoria naznaczania społecznego?*, „Studia Socjologiczne”, 1980, nr 3.
- K. Krajewski, *Podstawowe tezy teorii naznaczania społecznego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 45, 1983, z. 1.

- V. Lechta, *Pedagogika inkluzyjna*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, t. 4, Gdańsk 2010.
- R. Mysior, *Gdzie zaczyna się przestępstwo – teoria naznaczenia społecznego*, „Remedium. Profilaktyka problemowa i promocja zdrowia psychicznego”, maj 2013.
- I. Myśliwczyk, *Inkluzja edukacyjna na etapie przedszkola w rozumieniu rodziców dzieci niepełnosprawnych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 12, 2016, nr 2 (33).
- J. Pawłowska, *Pojęcie dewiacji w teorii etykietowania*, „Studia Socjologiczne”, 1985, nr 1.
- Z. Skorny, *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*, Warszawa 1987.
- A. Szpak, *Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych – aktualne wyzwania*, „Zeszyty Naukowe Zbliżenia Cywilizacyjne”, 13, 2017, nr 4.
- B. Wilczewska, *Dziecko nieśmiałe w przedszkolu i w domu*, „Bliżej Przedszkola”, 2011, nr 7–8.
- M. Zabłocka, *Przezwyciężanie nieśmiałości u dzieci*, Warszawa 2008.
- M. Zabłocka, *Zrozumieć nieśmiałość*, Bydgoszcz 2012.
- P. Zimbardo, *Nieśmiałość*, Warszawa 2010.



# DZIAŁ II

---

**INTEGRACJA/DEZINTEGRACJA  
OSÓB ZE SPECJALNYMI  
POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI**





## **Internet narzędziem integracji/dezintegracji osób z dysfunkcjami słuchu**

### **SŁOWA KLUCZOWE**

osoby z dysfunkcjami słuchu, społeczność Głuchych, dostępność przekazów medialnych, integracja, dezintegracja, niepełnosprawność

### **STRESZCZENIE**

W tekście podjęłam kwestię roli, jaką odgrywają nowe media w procesie integracji osób z dysfunkcjami słuchu. Pochylając się nad pojęciem integracji, zwróciłam uwagę, że może ona zachodzić według różnych modeli. Ponadto możemy mówić o integracji społecznej, ale także o integracji wewnętrznej, którą rozumiemy jako wewnętrzną jednolitość, spójność i samoakceptację. Warto preferować model integracji społecznej, który sprzyja integracji wewnętrznej. Narzędziem tak rozumianej integracji mogą być media, a zwłaszcza nowe technologie informacyjno-komunikacyjne. Należy jednak zwrócić uwagę, że osoby z dysfunkcjami słuchu napotykają na bariery w dziedzinie korzystania z mediów, a ich praktyki związane z użytkowaniem Internetu mają swoją specyfikę. Między innymi dlatego rosnące znaczenie nowych mediów we współczesnym społeczeństwie ma także potencjał dezintegracyjny. Może przyczynić się bowiem do pogłębiania dystansu pomiędzy słyszzącymi i niesłyszącymi czy niedosłyszającymi Polakami. Ta ostatnia kategoria użytkowników Internetu może także być szczególnie narażona, na negatywne zjawiska sieciowe. Artykuł kończą rekomendacje dotyczące działań, które należy podjąć, aby wzmocnić integracyjny potencjał Internetu.

# **Internet as the Tool for Integration/Disintegration of People with Hearing Difficulties**

## **KEYWORDS**

people with hearing difficulties, the Deaf Community, the availability of media messages, integration, disintegration, disability.

## **ABSTRACT**

In the article I analyse the subject of the role which new media play in the people's hearing difficulties integration process. Looking at the concept of integration, I point out that it can occur according to different models. Furthermore, there can be named social integration, but also internal integration, which are understood as internal uniformity, cohesion and self-acceptance. It is important to favor the model of social integration, which advantages internal integration. The tool of integration in this sense may be the media, and the new information and communication technologies in particular. However, it should be noted that persons with hearing difficulties face barriers in the use of the media, and their habits related to the use of the Internet have their own specifics. Among other things, that is why the growing importance of new media in contemporary society has also its disintegration potential. It can cause deepening of the gap between hearing and deaf or hard-of-hearing Poles. The latter category of Internet users may also be particularly vulnerable to negative network phenomena. The article ends with recommendations on actions to be taken to strengthen the integrative potential of the Internet.

## Wprowadzenie

Włączając się w dyskusję o inkluzji, warto odnieść się do kwestii roli nowych technologii w procesie integracji i emancypacji grup marginalizowanych. Do grup takich zaliczyć można m.in. osoby niepełnosprawne. Nowe technologie mogą być dla nich nie tylko narzędziem wpisanym w codzienne funkcjonowanie, ale także służącym inkluzji. Niestety osoby niepełnosprawne spotykają się z wieloma ograniczeniami w dziedzinie korzystania z Internetu. Dotyczy to także osób z dysfunkcjami słuchu, na których chciałabym skupić uwagę. Wydawać by się mogło, że Internet jest narzędziem pozyskiwania informacji i komunikowania się, odpowiadającym na potrzeby osób głuchych czy niedosłyszących. Warto jednak zdać sobie sprawę, że dla wielu z nich treści obecne w sieci dostępne są w ograniczonym stopniu. W moim tekście podjęłam próbę scharakteryzowania specyfiki wykorzystania nowych technologii przez te osoby. Rozważam także rolę nowych mediów w procesie ich integracji, zwracając uwagę na fakt, że rola ta nie musi być tylko pozytywna.

## Charakterystyka społeczności osób z dysfunkcjami słuchu w Polsce

Obecnie najważniejszym źródłem danych na temat osób niesłyszących i niedosłyszących w Polsce pozostaje opublikowany w 2014 roku raport Zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich pt. „Sytuacja osób głuchych w Polsce”. Jak piszą jego autorzy: „To pierwszy w polskiej historii dokument zdający wszechstronnie sprawę z sytuacji głuchych”<sup>1</sup>. W raporcie stwierdzono, że pomimo wielu nowych działań, dla których motorem stało się uchwalenie w 2011 roku ustawy o języku migowym i innych środkach komunikowania się oraz podpisanie i ratyfikacja przez Polskę w 2012 roku Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych „sytuację osób z dysfunkcją słuchu należy ocenić

<sup>1</sup> Raport Zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich, „Sytuacja osób głuchych w Polsce”, red. M. Świdziński, Warszawa 2014, s. 8.

jako wciąż głęboko niekorzystną”<sup>2</sup>. Autorzy raportu – którzy także są osobami niesłyszącymi<sup>3</sup> – nie postrzegają głuchych Polaków jako osób niepełnosprawnych, lecz jako mniejszość językową, której liczebność szacuje się na 50–100 tysięcy. Przedstawiciele tej mniejszości posługują się Polskim Językiem Migowym (PJM), językiem – jak podkreślają autorzy raportu – uniwersalnym, „którym można mówić, czyli migać o wszystkim”. Natomiast polszczyzna, zarówno brzmiąca, jak i pisana, jest dla głuchych Polaków językiem obcym. W raporcie wyróżniono Głuchych – pisanych wielką literą jako mniejszość językowo-kulturową. Jej trzonem są głusi dynastyczni, czyli dzieci głuchych rodziców. Przeważająca większość głuchych Polaków to jednak dzieci słyszących rodziców. Oznacza to, że nie wynoszą oni języka z domu, nie mogli przyswoić języka rodziców, którzy nie znają PJM. Słyszące dzieci głuchych rodziców (CODA – Children of Deaf Adults) są naturalnie dwujęzyczni. Od rodziców uczą się PJM, równolegle przyswajając polszczyznę.

Jeszcze inna jest sytuacja osób niedosłyszących i ogłuchłych, którzy „doświadczają problemów i kłopotów znanych wszystkim głuchym, ale to nie są «prawdziwi głusi»». Mogli oni przyswoić język polski w dzieciństwie”<sup>4</sup>. Jest to grupa najliczniejsza wśród Polaków z dysfunkcjami słuchu. Jak podaje portal Głusi24.info, osób słabosłyszących i niesłyszących w tym ogłuchłych jest 10 razy więcej niż osób g/Głuchych preferujących tłumaczenie na język migowy. Według szacunków podanych w tym portalu z poważnymi problemami ze słuchem boryka się blisko milion Polaków<sup>5</sup>.

Jak widać, Polacy z dysfunkcjami słuchu są grupą niejednorodną, a specyfika kompetencji komunikacyjnych może powodować, że ich prawa nie są respektowane<sup>6</sup>. W toku swojej działalności Zespół ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich wyróżnił następujące

<sup>2</sup> Ibidem, s. 6.

<sup>3</sup> Z wyjątkiem jednej osoby – redaktora raportu.

<sup>4</sup> *Raport Zespołu ds. g/Głuchych*, s. 8.

<sup>5</sup> *Napisy na żywo w Polsce*, [http://www.glusi24.info/artykuly/edukacja/\\_napisy\\_na\\_zywo\\_w\\_polsce-5555.html](http://www.glusi24.info/artykuly/edukacja/_napisy_na_zywo_w_polsce-5555.html) [dostęp: 16 stycznia 2019].

<sup>6</sup> Ibidem, s. 5.

obszary walki g/Głuchych o swoje prawa: brak nauczania dwujęzycznego w szkołach, problem certyfikacji Polskiego Języka Migowego, brak tłumaczy PJM w Polsce (co utrudnia studiowanie oraz komunikowanie się w życiu codziennym), dyskryminacja w dostępie do usług (m.in. brak dostępu do telefonu alarmowego 112), ograniczony dostęp do kultury z powodu braku napisów<sup>7</sup>. Ten katalog mógłby z pewnością być szerszy, lecz sytuacja osób niesłyszących w Polsce została tu jedynie zarysowana jako podstawa do dalszych rozważań.

## Kwestia integracji i dezintegracji

Zanim jednak spojrzymy na Internet jako narzędzie przeciwstawiania się niekorzystnej sytuacji osób niesłyszących, rozpatrzmy, czym są integracja i dezintegracja. Pojęcia te użyte zostały w odniesieniu do niesłyszących Polaków. Zbiorowość tę lub jej część można postrzegać, jak wynika z przytoczonego raportu, jako mniejszość językowo-kulturową. Pod znakiem zapytania stawia się, czy osoby niesłyszące są niepełnosprawne. Warto tu przypomnieć, że definicja niepełnosprawności uległa w ostatnich dekadach znaczącej ewolucji. Jak podkreśla Barbara Gąciarz w artykule *Przemysłać niepełnosprawność na nowo*: „Historycznie dominującą podstawą działań podejmowanych przez społeczeństwo wobec niepełnosprawnych było podejście indywidualistyczne, najpełniej wyrażone w medycznym (funkcjonalnym) modelu niepełnosprawności”<sup>8</sup>. Zdaniem badaczki najbardziej syntetycznie model ten można scharakteryzować w następujący sposób: „Deficyty fizyczne i psychiczne dotyczą pojedyncze osoby. Społeczeństwo udziela im pomocy w celu poprawy ich zdrowia i uzyskania maksymalnie możliwej sprawności. Jeśli pomimo to nie są w stanie samodzielnie radzić sobie z edukacją, pracą, zaspokajaniem swoich potrzeb podstawowych, to powierzane

<sup>7</sup> <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/zespol-ds-osob-gluchych> [dostęp: 22 listopada 2019].

<sup>8</sup> B. Gąciarz, *Przemysłać niepełnosprawność na nowo. Od instytucji państwa opiekuńczego do integracji i aktywizacji społecznej*, „Studia Socjologiczne”, 2014, nr 2, s. 22.

są profesjonalnym instytucjom opiekuńczym, odpowiadającym za ich utrzymanie: tworzymy dla nich odrębny układ życiowy”<sup>9</sup>. Konsekwencją budowy form wsparcia dla osób niepełnosprawnych na tym modelu jest kultura uzależnienia, której objawem pozostaje podporządkowanie osób niepełnosprawnych instytucjom świadczącym to wsparcie<sup>10</sup>. W prezentowanym modelu niepełnosprawnych potraktowano przedmiotowo, profesjonalści natomiast podejmują działania mające na celu przybliżenie ich codzienności do standardów obowiązujących w społeczeństwie. Jest to, jak zauważa Barbara Gąciarz, zbieżne z ideą ableizmu, czyli formą dyskryminacji lub uprzedzenia wobec jednostek z niepełnosprawnościami fizycznymi, mentalnymi lub rozwojowymi, która charakteryzuje się przekonaniem, że takie jednostki muszą być wyleczone lub nie mogą funkcjonować jako członkowie społeczeństwa<sup>11</sup>.

Powyższe ujęcie niepełnosprawności spotkało się z krytyką – nie tylko ze strony środowiska osób niepełnosprawnych – co zaowocowało nowym podejściem do zjawiska „nie w kategoriach biologicznej dysfunkcji jednostek, ale jako efekt barier społecznych i środowiskowych, które powodują marginalizację osób niepełnosprawnych z pełnego udziału w życiu społecznym”<sup>12</sup>. Syntetyczne ujęcie nowego modelu niepełnosprawności, określanego jako model społeczny, Barbara Gąciarz formułuje następująco: „Deficyty są cechami pojedynczych osób. Ich włączenie w nurt życia społecznego wymaga przede wszystkim ustanowienia takich zasad organizacji różnych sfer życia społecznego, aby pozwalały one na samodzielną lub wspomaganą realizację ról społecznych przez osoby ograniczane w swobodzie działania przez te deficyty”<sup>13</sup>. Autorka podkreśla, że rehabilitacja medyczna, wspomaganie sprawności przy pomocy różnych urządzeń, o ile jest to możliwe, pozostają niezwykle istotne dla poprawy funkcjonowania jednostek, ale nie

<sup>9</sup> Ibidem, s. 26.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 22.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 24.

<sup>12</sup> T. Masłyk, E. Migaczewska, M. Stojkow, D. Żuchowska-Skiba, *Aktywni niepełnosprawni? Obywatelski i społeczny potencjał środowiska osób niepełnosprawnych*, Kraków 2016, s. 14.

<sup>13</sup> B. Gąciarz, *Przemysłość niepełnosprawność...*, s. 26.

stanowią remedium na niepełnosprawność i są niewystarczające do integracji społecznej osób niepełnosprawnych<sup>14</sup>. Z punktu widzenia naszych rozważań warto zauważyć, że społeczny model niepełnosprawności określany jest również jako model grupy mniejszościowej, ponieważ kładzie się w nim nacisk na „specyficzną wiązkę czynników statusu społecznego, konstytuującą odrębność grupową osób niepełnosprawnych”<sup>15</sup>. Kore-spondowałoby to z autodefiniowaniem się niesłyszących Polaków jako mniejszości językowej czy językowo-kulturowej – jak przywołano we wspomnianym wcześniej raporcie.

Mówiąc o autodefiniowaniu, wkraczamy w obszar procesów tożsamościowych. Warto więc zauważyć, że dyskryminacja i uprzedzenia wobec osób niepełnosprawnych są reprodukowane przez zasady, praktyki i działania istniejące w społeczeństwie i można porównać je do dyskryminacji innych grup mniejszościowych<sup>16</sup>. Ponadto socjalizacja w obliczu dyskryminacji może owocować w toku kształtowania się tożsamości poprzez przyjmowanie istniejącego stereotypu osoby niepełnosprawnej jako gorszej, oraz poprzez przyjmowanie ról społecznych stereotypowo przypisanych niepełnosprawnym. W tym kontekście mówi się o „internalizacji ucisku”<sup>17</sup>. Istnieje fundamentalna zależność pomiędzy funkcjonowaniem jednostki w społeczeństwie a jej tożsamością. W jednym i drugim przypadku możemy mówić o integracji lub dezintegracji: integracji/dezintegracji społecznej lub integracji/dezintegracji wewnętrznej – w obrębie tożsamości.

Zanim przyglądnijemy się szczegółowo tym relacjom, warto skupić się na pojęciu integracji społecznej. Określenie to jest podstawowym pojęciem funkcjonalizmu i – przywołując klasyczną definicję Talcotta Parsonsa – oznacza stosunek między częściami systemu, dzięki któremu działają one tak, by wspólnie zapobiec rozpadowi systemu, utrzymać

<sup>14</sup> Ibidem, s. 24–25.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 25.

<sup>16</sup> T. Masłyk, E. Migaczewska, M. Stojkow, D. Żuchowska-Skiba, *Aktywni niepełnosprawni?...*, s. 14.

<sup>17</sup> Ibidem.

jego trwałość i współpracować przy utrzymaniu jego funkcjonowania<sup>18</sup>. Integracja przedstawiana jest jako łączenie, scalanie, dopełnianie w większości definicji tego pojęcia. *Integratio* z języka łacińskiego to przecież „uzupełnianie”, a *integer* – „całkowity”<sup>19</sup>. Warto zadać pytanie, na jakich zasadach, czy nawet jakim kosztem, zachować spójność będącą gwarantem funkcjonalności i dalszego trwania społeczeństwa? Odnosząc się do integracji etnicznej, Anthony Giddens wyróżnił jej trzy modele. Asymilacja zakłada upodobnienie grupy mniejszościowej do większości, czyli wyzbycie się swojej kulturowej specyfiki. Pluralizm kulturowy ma polegać na funkcjonowaniu mniejszości i większości w grupach odrębnych, które zachowują swoją odmienność i są równe sobie. Tygiel narodów to sytuacja, gdy wzory kulturowe różnych grup mieszają się za sobą i tworzą nową jakość<sup>20</sup>. Odnosząc to do sytuacji osób niepełnosprawnych, można zauważyć, że indywidualny model niepełnosprawności zakłada asymilację, podjęcie wszelkich starań, aby niepełnosprawni spełnili standard normalności<sup>21</sup>. Rodzenie się nowego modelu niepełnosprawności przyczynia się do spojrzenia na niepełnosprawnych jako innych, ale nie gorszych obywateli (pluralizm kulturowy), a może także przyczynić się do realizacji modelu tygla kulturowego, w ramach którego pełnosprawni i niepełnosprawni obywatele mogą na bazie różnorodności tworzyć nową jakość. Realizacja modelu tygla wymaga jednak intensyfikacji interakcji pomiędzy różnymi „częściami systemu”.

Kreowanie nowego modelu niepełnosprawności ma także swoje odzwierciedlenie w procesach tożsamościowych osób niepełnosprawnych. W obliczu dominacji modelu indywidualnego niepełnosprawności, osoby niepełnosprawne (nierealizujące normatywnego stereotypu)

<sup>18</sup> G. Marshall, *Słownik socjologii i innych nauk społecznych*, Warszawa 2005, s. 127.

<sup>19</sup> M.A. Paszkowicz, *Wybrane aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami*, Zielona Góra 2009, s. 50.

<sup>20</sup> A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2012, s. 644.

<sup>21</sup> W stosunku do osób niesłyszących społeczne oczekiwanie asymilacji wyraża się w tak zwanej doktrynie oralizmu, która zakłada, że głuchy ma czytać z ruchów warg lub dzięki aparatowi słuchowemu czy implantowi ślimakowemu słyszeć i mówić, czyli komunikować się „normalnie”, a nie przy użyciu PJM. Zob. M. Świdziński, *Po głuchoniemsku*, <http://niepełnosprawni.pl/ledge/x/3832> [dostęp: 21 listopada 2019].



mogą postrzegać się jako gorsze, nie akceptować swojej odmienności i przyjmować role przypisane im przez społeczeństwo. Cytując Manuela Castellsa, można tu powiedzieć o tożsamości legitymizującej<sup>22</sup>. Jednak przemiany społeczne, a także zmiana postrzegania niepełnosprawności od modelu indywidualnego do społecznego powoduje, że w środowisku osób niepełnosprawnych dostrzegalne są dwa nowe – opisane także przez Castellsa – modele tożsamości: tożsamość oporu i tożsamość projektu<sup>23</sup>. Definiując tożsamość oporu, badacz pisze o „szancach oporu i przetrwania” na podstawie zasad odmiennych lub przeciwstawnych do powszechnie obowiązujących<sup>24</sup>. Odnosi się także do zjawiska „wykluczania wykluczających przez wykluczonych”. Mówi o problemie wzajemnej komunikowalności między wykluczonymi i wykluczającymi<sup>25</sup>. Integracja „części systemu” w oparciu o tożsamość oporu, o ile możliwa, gwarantuje jedynie przetrwanie, jednak nie pozwala na emancypację rozumianą jako przekształcanie samego opresyjnego systemu<sup>26</sup>. Maria Stojkow i Dorota Żuchowska, analizując przemiany w obrębie tożsamości osób niepełnosprawnych w Polsce, stwierdzają także kształtowanie się trzeciego wyróżnionego przez Castellsa modelu – tożsamości projektu. Badaczki diagnozują, że model ten nie jest tak powszechny, jak pozostałe, lecz o jego istocie stanowi fakt, że nastawiony jest na „podjęcie działań, które w konsekwencji doprowadzą do zakwestionowania porządku społecznego i stworzenia nowego projektu tożsamości osób niepełnosprawnych, umożliwiającego im budowanie polityk życia, które pozwalają decydować o sobie, wyzwalając z ograniczeń narzucanych przez naturę czy tradycję”<sup>27</sup>. Odnosząc się do przedstawionych wcześniej modeli integracji, działania takie miałyby znamiona tygla, w którym części systemu, przewyższając „problem wzajemnej

<sup>22</sup> M. Castells, *Siła tożsamości*, Warszawa 2008, s. 23–24.

<sup>23</sup> M. Stojkow, D. Żuchowska, *W kierunku nowej tożsamości – osoby niepełnosprawne w drodze ku emancypacji*, „Studia Socjologiczne”, 2014, nr 2, s. 154–157.

<sup>24</sup> M. Castells, *Siła tożsamości*, s. 23.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 25.

<sup>26</sup> M. Stojkow, D. Żuchowska, *W kierunku nowej tożsamości...*, s. 156–157.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 157.

komunikowalności”, wychodzą ze swoich szanów oporu i tworzą nowy nieopresyjny system.

Jak podkreślają Stojkow i Żuchowska, istotnym katalizatorem przechodzenia od tożsamości legitymizującej do tożsamości oporu i tożsamości projektu jest rewolucja w dziedzinie mediów, informacji i komunikowania. Warto więc odnieść się jeszcze do kwestii wpływu tej rewolucji na procesy tożsamościowe. Jak już wcześniej zauważyłam, tożsamość można postrzegać jako autodefinicję aktora społecznego<sup>28</sup>. Definiując siebie, jednostka z jednej strony postrzega się jako niepowtarzalną i posiadającą określone cechy, wyróżniającą ją z ogółu. Jednocześnie, budując własną tożsamość, jednostka identyfikuje się z innymi na zasadzie podobieństwa reprezentowanych cech. Stąd możemy mówić o tożsamości społecznej: „Granica nie przebiega tu między «ja» a reszta ludzi, ale między «my» a «oni»”<sup>29</sup>. Osoba niepełnosprawna może identyfikować się z innymi niepełnosprawnymi. Ta afiliacja stanowi istotny element jej tożsamości. Proces ten jest jednak zakorzeniony w kontekście społeczno-kulturowym. Indywidualny model niepełnosprawności nie sprzyjał takiej identyfikacji. Niepełnosprawność była elementem tożsamości stanowiącym o niepełnowartościowości jednostki – trudno było ją zaakceptować i przyjąć jako cechę, która „stanowi o tym, kim jestem”. Sytuacja zmienia się w obliczu nowego ujęcia niepełnosprawności, a ważną rolę odgrywają tu właśnie media.

W dobie mediów tradycyjnych osoby niepełnosprawne stopniowo zaczęły być w nich obecne. Oczywiście ich obraz bywał stereotypowy, ale coraz częściej media dawały niepełnosprawnym widzom możliwość obcowania z niepełnosprawnymi bohaterami filmów, seriali i innych programów, którzy przedstawieni byli w sposób dający podstawę do pozytywnej identyfikacji. W środowisku nowych mediów możliwości identyfikacji wytwarzane są na niespotykaną dotąd skalę.

<sup>28</sup> Z. Bokszański, *Pojęcie tożsamości jednostki a interakcjonizm współczesny*, w: *Orientacje teoretyczne we współczesnej socjologii*, red. W. Kwaśniewicz, Kraków 1990, s. 83.

<sup>29</sup> B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 150.

Ponadto wytwarzanie tych możliwości staje się procesem interaktywnym, a jednostki, które mu się poddają, niejednokrotnie aktywnie w nim uczestniczą<sup>30</sup>. Osoby niepełnosprawne mogą już nie tylko obserwować działalność innych niepełnosprawnych, ale także z łatwością budować między sobą zapośredniczone relacje, podejmować wspólne inicjatywy w sieci i poza nią. Z pewnością daje to pole do zmiany spojrzenia na siebie jako na osobę niepełnosprawną, co owocuje realizacją nowych modeli tożsamości: oporu i projektu. Akceptacja różnych aspektów własnej tożsamości umożliwia ich harmonijne współistnienie oraz wewnętrzną spójność, czyli integrację. Stan przeciwny – dezintegrację tożsamości – rozpatruje się na gruncie psychologii jako zagrożenie zdrowia psychicznego<sup>31</sup>.

## Integracyjny potencjał Internetu

Problematyka osób niesłyszących nie jest zbyt często podejmowana w mediach tradycyjnych. Obrazów fabularnych, seriali i dokumentów przedstawiających osoby niesłyszące i realia ich życia można znaleźć nieco więcej poza Polską niż w kraju. Na uwagę zasługuje tu zwłaszcza jeden z najbardziej popularnych obrazów dotyczący problemów osób niesłyszących – film fabularny w reżyserii Randy Haines *Dzieci gorszego boga*. Niesłysząca aktorka Marlee Matlin otrzymała za rolę pierwszoplanową w tym filmie nagrodę Oscara w 1986 roku. Film uhonorowany został także innymi nagrodami i zyskał ogromną popularność w wielu krajach. W Polsce niełatwo byłoby wskazać film fabularny czy serial, gdzie wśród bohaterów znajdziemy osobę niesłyszącą. Podobnie rzecz ma się z filmami dokumentalnymi. W listopadzie 2017 roku miała miejsce premiera filmu *Znaki* w reżyserii Wojciecha Klimali, który określony

<sup>30</sup> J. Bierówka, *Re:konstrukcja tożsamości – zabiegi autodefinicyjne w środowisku skonwergowanych mediów*, w: *Stare i nowe konteksty socjalizacji. Dylematy tożsamości*, red. Z. Pucek, Kraków 2007, s. 341–351.

<sup>31</sup> B. Szacka, *Wprowadzenie...*, s. 147–148.

został jako pierwszy w Polsce film o kulturze głuchych<sup>32</sup>. Bohaterką produkcji jest Iwona Cichosz, osoba, którą można uznać za ambasadorkę środowiska osób niesłyszących w Polsce. Jej udział w popularnym show *Taniec z Gwiazdami* przyczynił się z pewnością do budowania niestereotypowego wizerunku osób niesłyszących w przestrzeni publicznej. Dla wielu Polaków był pierwszą okazją do zetknięcia się z osobą niesłyszącą na ekranie<sup>33</sup>.

Inną kwestią jest dostępność mediów tradycyjnych dla osób niesłyszących. Udostępniając im treści audiowizualne, stosuje się napisy dla niesłyszących oraz tłumaczenie na język migowy. Napisy dla niesłyszących to tekstowe odzwierciedlenie zapisu ścieżki dźwiękowej – prócz zapisu dialogów czy narracji zawierają one dodatkową informację o istotnych dla zrozumienia przekazu dźwiękach występujących w materiale audiowizualnym. Napisy dla niesłyszących zazwyczaj mogą być włączone i wyłączone na żądanie użytkownika. Napisy dla niesłyszących mogą być tworzone przed wydaniem/emisją materiału audiowizualnego. Istnieje także możliwość stosowania napisów na żywo, czyli tzw. symultaniczny przekaz tekstowy czy *respeaking*. W Polsce nie stosuje się takiego rozwiązania w praktyce, lecz na świecie zyskuje ono popularność. Niesłyszący odbiorcy korzystają także ze zwykłych napisów dialogowych, lecz nie zawierają one dodatkowych informacji o dźwiękach, a więc taki odbiór jest ograniczony<sup>34</sup>.

Tłumaczenie na język migowy może być realizowane albo w PJM, albo w systemie językowo-migowym SJM. Ten ostatni nie jest językiem, lecz subkodem języka polskiego. Został wprowadzony do telewizji już 40 lat temu. Badania pokazują jednak, że osoby głuche preferują PJM, który dopiero od niedawna jest popularyzowany w tłumaczeniu przekazów audiowizualnych<sup>35</sup>. Decydując się na formę udostępniania treści

<sup>32</sup> <http://kosmosproduction.pl/portfolios/znaki> [dostęp: 21 listopada 2019].

<sup>33</sup> Iwona Cichosz od marca 2018 roku występuje również w serialu TVP1 *Leśniczówka*, gdzie wciela się w postać Maryny Ruszczyc. Zob. <https://swiatseriali.interia.pl/newsy/serie/lesniczowka-1275/news-kto-jest-kim-w-lesniczowce,nId,2549209> [dostęp: 21 listopada 2019].

<sup>34</sup> *Raport Zespołu ds. g/Głuchych...*, s. 38.

<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 39.

audiowizualnych, należy zawsze pamiętać, że sytuacja osób niesłyszących i niedosłyszących jest niejednorodna i mogą oni mieć różne preferencje w tym względzie<sup>36</sup>.

Autorzy wyżej przywoływanego raportu zwracają uwagę, że choć udostępnianie treści osobom głuchym jest normowane przez prawo, a coraz więcej inicjatyw ma na celu zapewnienie tej dostępności, Polska odstaje od europejskich standardów w tym zakresie, a potrzeby osób głuchych zaspokojone są w stopniu dalece niewystarczającym<sup>37</sup>.

Jeśli chodzi o nowe technologie, ich rozwój postrzegany był przez analityków społecznych skutków tego zjawiska jako czynnik demokratyzacji społeczeństwa. Miała ona zachodzić poprzez podniesienie dostępności do informacji oraz zwiększenie możliwości komunikacyjnych użytkowników Internetu, bez względu na różnego rodzaju bariery i ograniczenia, którym to medium nie podlega. Taka emancypacja dzięki technologiom możliwa jest dla różnych grup wykluczanych czy dyskryminowanych, w tym osób niepełnosprawnych. Jak wygląda w tym kontekście sytuacja osób z dysfunkcjami słuchu?

## Dezintegracyjny potencjał Internetu

Wydawać by się mogło, że Internet jest środkiem pozyskiwania informacji i komunikowania się odpowiadającym na potrzeby osób głuchych czy niedosłyszących. I jest to prawda<sup>38</sup>, jednak należy zwrócić uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze treści w sieci mają bardzo często charakter audialny, czyli są niedostępne – lub dostępne w ograniczonym stopniu

<sup>36</sup> Ibidem, s. 40.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 41–42.

<sup>38</sup> Świadczy o tym bogactwo inicjatyw podejmowanych w sieci przez osoby z dysfunkcjami słuchu lub przez instytucje realizujące ich potrzeby i reprezentujące ich interesy. Dla przykładu wymienić tu można strony Polskiego Związku Głuchych i jego oddziałów, strony Duszpasterstwa Niesłyszących, stronę Polskiego Związku Sportu Niesłyszących, Telewizję dla Głuchych GŁUSI.TV, liczącą ponad 13 tysięcy użytkowników grupę w serwisie społecznościowym Facebook – Życie Głuchych, grupy takie jak Napisy na żywo, Głucha Polka Potrafi, Filmowy Świat Głuchych, Światowa Kuchnia Głuchych, CODA Polska. Słyszące Dzieci – Niesłyszący Rodzice i wiele innych.

dla osób z ograniczeniami słuchu. Po drugie wiele z tych osób posługuje się polszczyzną pisaną w sposób ograniczony. Zwłaszcza budowanie komunikatów może być dla osób niesłyszących i niedosłyszących trudne. Należy jednocześnie podkreślić, że wiele z nich czyta i pisze po polsku bez ograniczeń. Wtedy wygodną formą komunikowania się na odległość może być pisanie wiadomości tekstowych. Osoby z dysfunkcjami słuchu napotykające na ograniczenia w posługiwaniu się polszczyzną pisaną w coraz większym zakresie korzystają z możliwości nagrania filmu (w którym komunikat nadany jest w PJM) i przesłania go do odbiorcy za pośrednictwem jednego z wielu dostępnych w sieci komunikatorów. Taka forma komunikacji na odległość, wśród interesującej nas tu grupy użytkowników sieci, zyskuje na popularności. W ten sam sposób można tworzyć treści dla szerszego grona odbiorców.

Natomiast dostęp osób niesłyszących i niedosłyszących do przekazów internetowych uzależniony jest, podobnie jak w przypadku mediów tradycyjnych, od zastosowanych technik udostępniania treści osobom z dysfunkcjami słuchu, tj. napisów, bądź języka migowego. Autorzy raportu Zespołu ds. osób g/Głuchych diagnozują stan dostępności treści dla interesującej nas tu grupy użytkowników Internetu w następujący sposób: „Generalnie w Polsce bardzo trudno znaleźć stronę internetową, na której znajduje się materiał wideo z napisami lub tłumaczeniem na język migowy”<sup>39</sup>.

Chociaż więc wielu niesłyszących i niedosłyszących Polaków korzysta z Internetu, a w sieci istnieją liczne strony, serwisy czy grupy internetowe przeznaczone właśnie dla tej grupy odbiorców, trzeba podkreślić, że użytkowanie Internetu przez osoby z dysfunkcjami słuchu ma swoją specyfikę. Dlatego też Internet, pomimo potencjału integracyjnego, może być także rozpatrywany jako narzędzie dezintegracji osób niesłyszących i niedosłyszących i to zarówno dezintegracji społecznej, jak i dezintegracji tożsamości.

<sup>39</sup> Raport Zespołu ds. g/Głuchych..., s. 45–46.

Odnosnie do dezintegracji społecznej warto przywołać koncepcję tzw. baniek filtrujących<sup>40</sup>. Odnosi się ona do mechanizmów technologicznych decydujących o tym, które informacje docierają do użytkowników Internetu i z kim komunikują się oni w sieci. Zjawisko to sugestywnie charakteryzuje Mirosław Filiciak, podkreślając, że „wobec jej nadmiaru to nie informacja jest już najważniejsza, lecz sterujący dostępem do niej algorytm. Ten sam, który w wygodny sposób filtruje nam i podsuwa pod nos ulubionych wykonawców muzycznych czy teksty, które zapewne chcielibyśmy przeczytać. Ten sam, który sprawia, że nawet jeśli wśród znajomych na Facebooku mamy ludzi, którzy mają inne poglądy polityczne od nas, zazwyczaj nie widzimy ich wpisów”<sup>41</sup>. W oczywisty sposób generuje to radykalizację poglądów, zamykanie się we własnych światach i we własnych plemionach<sup>42</sup>.

Biorąc pod uwagę opisaną wcześniej specyfikę korzystania z Internetu osób z dysfunkcjami słuchu – a więc ograniczoną dla nich dostępność treści umieszczonych w sieci, trudności w formułowaniu komunikatów tekstowych oraz preferowanie komunikowania się w języku migowym – można obawiać się, że społeczność czy raczej społeczności niesłyszących i niedosłyszących Polaków mogą zamykać się w takich bańkach. Tym bardziej że treści przekazywane przez Internet w języku migowym nie zawsze są udostępniane tym użytkownikom sieci, którzy nie znają języka migowego. Bywa, że dotyczy to treści umieszczanych na oficjalnych stronach instytucji publicznych, kierujących swoje działania do Polaków z dysfunkcjami słuchu i reprezentujących ich na forum publicznym. Możemy tu zatem wskazać na brak opisanej przez Castellsa i zasygnalizowanej przeze mnie wcześniej wzajemnej komunikowalności między wykluczonymi a wykluczającymi (można nawet mówić tu o zjawisku

<sup>40</sup> Opisana przez Eliego Parisera w książce *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*, Londyn 2011.

<sup>41</sup> M. Filiciak, *Nisze na stosie*, w: *Efekt ekranu. Kultura cyfrowa opowiedziana w tekstach dwutygodnik.com*, red. A. Słodownik, Warszawa 2017, s. 181, [http://www.nina.gov.pl/media/754355/pracazbiorowa-efekt\\_ekranu.pdf](http://www.nina.gov.pl/media/754355/pracazbiorowa-efekt_ekranu.pdf) [dostęp: 21 listopada 2019].

<sup>42</sup> Ibidem.

wykluczania wykluczających), która jest barierą integracji społecznej i przeszkodą emancypacji wykluczonych.

Inną kwestią jest ewentualne zagrożenie dla osób z dysfunkcjami słuchu dezintegracją wewnętrzną, wynikającą z użytkowania nowych technologii. Istnieje, jak wiadomo, szereg negatywnych zjawisk, na które narażeni są wszyscy użytkownicy sieci. Nie jest celem tego opracowania ich wyliczenie czy szczegółowe opisanie. Natomiast istotnym wydaje się pytanie, czy te negatywne zjawiska mogą w większym stopniu dotyczyć interesującej nas tu kategorii użytkowników Internetu. Co mogłoby przemawiać za taką tezą? Otóż „świat wirtualny” posiada cechy, które czynią z niego atrakcyjną przestrzeń dla tych, którzy poszukują tzw. ucieczki od rzeczywistości. Pozwala na działania autoprezentacyjne oraz na budowanie relacji według własnych zasad, preferencji i potrzeb. Jest to szczególnie atrakcyjna możliwość dla jednostek, które doświadczają izolacji, wykluczenia, oraz obniżonego poczucia własnej wartości<sup>43</sup>. Czy budowanie relacji zapośredniczonych przez technologie informacyjno-komunikacyjne w obrębie społeczności składającej się z jednostek doświadczających tych samych ograniczeń (z którymi można komunikować się swobodnie, wymieniać podobne doświadczenia życiowe, doświadczać poczucia wspólnoty) może być bardziej atrakcyjne, niż stawianie czoła codzienności, która nie jest – jak wynika z raportu – specjalnie przyjazna dla osób niesłyszących i niedosłyszących? Czy podobnie atrakcyjne może być funkcjonowanie w Internecie w ramach wykreowanej tożsamości, która w sieciowym uniwersum nie doświadcza barier wynikających z niepełnosprawności? Trudno odpowiedzieć na te pytania. Zapewne wymagałoby to przeprowadzenia szczegółowych badań, których wyników i tak nie można by generalizować, ze względu na ogromną różnorodność omawianej grupy.

Warto jednak zwrócić uwagę, że analizy dotyczące psychicznych i społecznych skutków korzystania z nowych technologii pokazują, że to, czy będą one miały pozytywny, czy negatywny charakter, zależy

<sup>43</sup> W kontekście uzależnień medialnych pisze zob. A. Ogonowska, *Uzależnienia medialne, czyli o patologicznym wykorzystaniu mediów*, Kraków 2014, s. 36–37.



od poziomu różnego rodzaju zasobów, którymi dysponuje użytkownik nowych technologii<sup>44</sup>. Możemy tu brać pod uwagę poziom wykształcenia<sup>45</sup>, sytuację materialną, kapitał społeczny czy kulturowy. Badania pokazują także, że owocniej korzystają z sieci osoby ekstrawertyczne i te, które „dobrze funkcjonują w rzeczywistym życiu społecznym”<sup>46</sup>. Niezwykle ważny jest także poziom kompetencji związanych z komunikowaniem się i użytkowaniem mediów<sup>47</sup>. Im więcej różnego rodzaju zasobów posiadają użytkownicy Internetu, tym lepiej potrafią oni wykorzystać to narzędzie dla indywidualnego rozwoju, emancypacji, podnoszenia pozycji społecznej. Efekt taki został określony przez jednego z pierwszych badaczy wpływu Internetu na psychiczną i społeczną kondycję człowieka, Roberta Krauta, jako zasada *rich get richer*<sup>48</sup>.

Barbara Gąciarz i Jerzy Bartkowski dokonali wnikliwej diagnozy sytuacji społeczno-ekonomicznej osób niepełnosprawnych w Polsce<sup>49</sup>. Analizowane przez nich dane obejmują także osoby z dysfunkcjami słuchu. Autorzy stwierdzili, że niepełnosprawni Polacy posiadają wszystkie istotne zasoby na poziomie niższym, niż ci, którzy nie doświadczają niepełnosprawności. Możemy wręcz mówić o rażącej dysproporcji w dziedzinie wykształcenia oraz kompetencji kluczowych dla współczesnego człowieka związanych z użytkowaniem komputera i Internetu oraz umiejętności posługiwania się językiem angielskim. Gąciarz i Bartkowski relacjonują, iż osoby niepełnosprawne częściej doświadczają tzw.

<sup>44</sup> Przegląd takich badań zob. J. Bierówka, *Zasada wzajemności w społeczeństwie informacyjnym*, Kraków 2009, s. 137–142.

<sup>45</sup> K. Skarżyńska, *Czy media elektroniczne tworzą sztuczny świat? Rola mediów elektronicznych w rozumieniu świata i kształtowaniu postaw*, w: *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych. Język, edukacja, semiotyka*, red. M. Filiciak, G. Ptaszek, Warszawa 2009, s. 404.

<sup>46</sup> A. Błachnio, *Przegląd wybranych badań nad wpływem Internetu na dobrostan psychiczny i kontakty społeczne użytkowników*, „Psychologia Społeczna”, 2, 2007, nr 3–4, s. 231.

<sup>47</sup> Ibidem.

<sup>48</sup> R. Kraut, S. Kiesler, B. Boneva, J. Cummings, V. Helgeson, A. Crawford, *Internet Paradox Revisited*, „Journal of Social Issues”, 58, 2002, nr 1, s. 49–74.

<sup>49</sup> B. Gąciarz, J. Bartkowski, *Położenie społeczno-ekonomiczne niepełnosprawnych w Polsce na tle sytuacji osób niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej*, „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania”, 2, 2014, nr 2, s. 20–35.

wykluczenia cyfrowego II rzędu. Wiąże się ono nie z samym posiadaniem komputera czy dostępu do Internetu, ale z mniejszymi umiejętnościami ich wykorzystywania do różnych celów. Jak wynika z omawianej tu diagnozy, osoby niepełnosprawne są ponadto bardziej zagrożone biedą, narażone na poważną depryzację materialną i przypisują sobie niższą pozycję społeczną. Dwa razy częściej niż osoby w pełni sprawne borykają się z samotnością, niżej oceniają swoje poczucie szczęścia oraz chęć życia. Przywołując koncepcję Krauta, można stwierdzić, że opisywaną kategorię niepełnosprawnych Polaków trudno zaliczyć do tej uprzywilejowanej, bogatej w różne zasoby grupy (*rich*), której członkowie mają największe szanse na to, aby dzięki wykorzystaniu nowych technologii jeszcze swoje zasoby pomnożyć (*get richer*). Istnieje raczej ryzyko, że istniejąca dysproporcja w posiadaniu zasobów będzie się jeszcze powiększać. Warto przywołać w tym kontekście hipotezę luki informacyjnej, która koresponduje w swoich założeniach z ustaleniami Krauta: grupy o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym uzyskują szybciej i w większym stopniu wiedzę w wyniku wystawienia się na przekazy medialne, natomiast te o niższym statusie zdobywają wiedzę wolniej i w mniejszym zakresie. W rezultacie luka pomiędzy nimi narasta i jest niemożliwa do zlikwidowania przez media masowe<sup>50</sup>. Wiedza (we współczesnym społeczeństwie określanym m.in. jako „społeczeństwo wiedzy”) jest z całą pewnością jednym z najistotniejszych zasobów decydującym o szansach życiowych i pozycji społecznej. Narastanie luki w zasobach wiedzy może powodować zatem dalszą marginalizację grup o niższym statusie. Parafrazując Krauta, można powiedzieć o ubożeniu ubogich (*poor get poorer*).

## Wnioski i rekomendacje

Osoby z dysfunkcjami słuchu stanowią zatem społeczność wewnątrznie zróżnicowaną i jednocześnie narażoną na różne formy wykluczenia

<sup>50</sup> *Luka informacyjna*, w: *Słownik terminologii medialnej*, red. W. Pisarek, Kraków 2006.

i dyskryminacji. Postulując integrację tej społeczności, warto zapytać, na jakich warunkach i według jakiego modelu powinna ona przebiegać. Właściwy byłby model, w którym pełnosprawni i niepełnosprawni obywatele eksplorują swoją różnorodność, postrzegając ją jako wartość i tworząc na tym gruncie podstawy dla samoakceptacji. Mielibyśmy wówczas do czynienia z integracją społeczną sprzyjającą integracji wewnętrznej. Realizacja tego modelu możliwa jest jednak tylko w sytuacji wzajemnej komunikowalności pomiędzy częściami systemu, czyli w naszym przypadku pomiędzy osobami z dysfunkcjami słuchu i słyszającymi. Media mogą przyczyniać się do tej komunikowalności. Służyć temu będzie obecność osób z dysfunkcjami słuchu w przekazach medialnych, zwłaszcza gdy nie są oni przedstawiani w niekorzystny dla nich stereotypowy sposób. Z drugiej strony kluczowa pozostaje dostępność przekazów medialnych dla osób niesłyszących i niedosłyszących. Ważną kwestią jest także przeciwdziałanie zamykaniu się osób z dysfunkcjami słuchu w swoich „bańkach filtrujących” – we „własnych plemionach”. Integracja gwarantująca emancypację nie jest bowiem możliwa w oparciu o tożsamość oporu rodzącą się w takich „szańcach oporu i przetrwania”. Odnosząc się do koncepcji *rich get richer* i „luki informacyjnej”, wskazano na ryzyko pogłębiania się dystansu pomiędzy grupami marginalizowanymi a uprzywilejowanymi – czyli w naszym przypadku osobami niesłyszącymi i niedosłyszącymi a słyszającymi – wynikającej z rozwoju i popularyzacji technik komunikacyjnych i informacyjnych. Rodzi się więc ryzyko pogłębiania dezintegracji społecznej. Odwołując się do badań nad społecznymi i psychicznymi skutkami użytkowania nowych technologii, wskazano, że w pewnych okolicznościach omawiana tu grupa użytkowników Internetu może być szczególnie narażona na zjawiska sprzyjające także dezintegracji wewnętrznej.

W jaki więc sposób należy sprzyjać integracji i przeciwdziałać dezintegracji społecznej i wewnętrznej osób z dysfunkcjami słuchu? Przede wszystkim należy walczyć o dostępność przekazów medialnych dla tej grupy odbiorców oraz dbać o obecność jej przedstawicieli w mediach. Ci natomiast powinni, wykorzystując media (a zwłaszcza

nowe technologie), budować nie tylko relacje wewnątrz własnego środowiska, ale także poza nim. Zwłaszcza instytucje działające na rzecz osób z dysfunkcjami słuchu i reprezentujące je powinny dbać o dostępność własnych przekazów dla osób, które nie znają języka migowego. Powinny także prowadzić działania, których celem jest przybliżenie szerszemu społeczeństwu realiów życia niesłyszących współobywateli. Ponadto kluczowy jest wszechstronny rozwój osób z dysfunkcjami słuchu w różnych dziedzinach życia i likwidowanie zdiagnozowanych dysproporcji w posiadanych przez osoby pełnosprawne i niepełnosprawne zasobach. Konieczne jest także tworzenie osobom niesłyszącymi niedosłyszącym możliwości kształcenia kompetencji komunikacyjnych, medialnych i cyfrowych. Warto postulować ponadto upowszechnienie nauczania osób słyszących języka migowego. W końcu rekomendować należy dalsze badania preferencji i potrzeb tej kategorii Polaków. W kontekście korzystania z Internetu badania takie realizują obecnie, bazując zarówno na wywiadach z osobami niesłyszącymi, jak i na skierowanej do tej grupy ankiecie. Uzyskane wyniki znajdują się obecnie na etapie opracowania.

## Bibliografia

- J. Bierówka, *Re:konstrukcja tożsamości – zabiegi autodefinicyjne w środowisku skonwergowanych mediów*, w: *Stare i nowe konteksty socjalizacji. Dylematy tożsamości*, red. Z. Pucek, Kraków 2007.
- J. Bierówka, *Zasada wzajemności w społeczeństwie informacyjnym*, Kraków 2009.
- A. Błachnio, *Przegląd wybranych badań nad wpływem Internetu na dobrostan psychiczny i kontakty społeczne użytkowników*, „Psychologia Społeczna”, 2, 2007, nr 3–4.
- Z. Bokszański, *Pojęcie tożsamości jednostki a interakcjonizm współczesny*, w: *Orientacje teoretyczne we współczesnej socjologii*, red. W. Kwaśniewicz, Kraków 1990.
- M. Castells, *Siła tożsamości*, Warszawa 2008.

- M. Filiciak, *Nisze na stosie*, w: *Efekt ekranu. Kultura cyfrowa opowiedziana w tekstach dwutygodnik.com*, red. A. Słodownik, Warszawa 2017, [http://www.nina.gov.pl/media/754355/praca-zbiorowa-efekt\\_ekranu.pdf](http://www.nina.gov.pl/media/754355/praca-zbiorowa-efekt_ekranu.pdf) [dostęp: 21 listopada 2019].
- B. Gąciarz, *Przemysłuć niepełnosprawność na nowo. Od instytucji państwa opiekuńczego do integracji i aktywizacji społecznej*, „Studia Socjologiczne”, 2014, nr 2.
- B. Gąciarz, J. Bartkowski, *Położenie społeczno-ekonomiczne niepełnosprawnych w Polsce na tle sytuacji osób niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej*, „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania”, 2, 2014, nr 2.
- A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2012.
- <http://kosmosproduction.pl/portfolios/znaki> [dostęp: 21 listopada 2019].
- <https://swiatseriali.interia.pl/newsy/serie/lesniczowka-1275/news-kto-jest-kim-w-lesniczowce,nId,2549209> [dostęp: 21 listopada 2019].
- [http://www.glusi24.info/artykuly/edukacja/\\_napisy\\_na\\_zywo\\_w\\_polsce-5555.html](http://www.glusi24.info/artykuly/edukacja/_napisy_na_zywo_w_polsce-5555.html) [dostęp: 16 stycznia 2019].
- <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/zespol-ds-osob-gluchych> [dostęp: 21 listopada 2019].
- R. Kraut, S. Kiesler, B. Boneva, J. Cummings, V. Helgeson, A. Crawford, *Internet Paradox Revisited*, „Journal of Social Issues”, 58, 2002, nr 1.
- Luka informacyjna*, w: *Słownik terminologii medialnej*, red. W. Pisarek, Kraków 2006.
- G. Marshall, *Słownik socjologii i innych nauk społecznych*, Warszawa 2005.
- T. Masłyk, E. Migaczewska, M. Stojkow, D. Żuchowska-Skiba, *Aktywni niepełnosprawni? Obywatelski i społeczny potencjał środowiska osób niepełnosprawnych*, Kraków 2016.
- A. Ogonowska, *Uzależnienia medialne, czyli o patologicznym wykorzystaniu mediów*, Kraków 2014.
- M.A. Paszkowicz, *Wybrane aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami*, Zielona Góra 2009.

- Raport Zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich, „Sytuacja osób głuchych w Polsce”, red. M. Świdziński, Warszawa 2014.*
- K. Skarżyńska, *Czy media elektroniczne tworzą sztuczny świat? Rola mediów elektronicznych w rozumieniu świata i kształtowaniu postaw*, w: *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych. Język, edukacja, semiotyka*, red. M. Filiciak, G. Ptaszek, Warszawa 2009.
- M. Stojkow, D. Żuchowska, *W kierunku nowej tożsamości – osoby niepełnosprawne w drodze ku emancypacji*, „Studia Socjologiczne”, 2014, nr 2.
- B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003.
- M. Świdziński, *Po głuchoniemsku*, <http://niepelnosprawni.pl/ledge/x/3832> [dostęp: 21 listopada 2019].

## **Osoby z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej – problem inkluzji**

### **SŁOWA KLUCZOWE**

inkluzja, edukacja ogólnodostępna, szkoła ogólnodostępna, uczeń z niepełnosprawnością, przygotowanie szkoły

### **STRESZCZENIE**

Inkluzję interpretuje się jako ideę zdefiniowaną w kategoriach pedagogiki krytycznej, której cechą, a zarazem celem jest włączanie i integrowanie różnych grup społecznych, zróżnicowanych m.in. pod względem sprawności sensorycznych i intelektualnych, różniących się kulturowo, językowo i religijnie. Z perspektywy współczesnej szkoły inkluzja stanowi pryncypium teorii, ale nie zawsze praktyki kształcenia. Pomimo najnowszych dyskursów dotyczących pełnego włączania, na styku idei i praktyki edukacyjnej występuje kryzys. Przeciętna polska szkoła ogólnodostępna nie jest przygotowana na przyjęcie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym w szczególności ucznia z niepełnosprawnością. Pedagogiczne idee inkluzji muszą zostać uzupełnione istotnymi wskazaniemiami praktycznymi, aby móc w pełni integrować w procesie edukacyjnym osoby sprawne z osobami z niepełnosprawnością. Owa kwestia dotyka trzech środowisk szkolnych: samych uczniów, ale też ich rodziców oraz nauczycieli. Niemniej najbardziej istotnym ogniwem w zorganizowaniu i realizacji inkluzyjnego kształcenia jawi się dyrektor szkoły. To od odpowiedniego przygotowania środowiska szkolnego (nauczycieli i uczniów), atmosfery, ale też specjalistycznego wsparcia w dużej mierze zależy pomyślność edukacji i rewitalizacji uczniów z niepełnosprawnością włączonych do ogólnodostępnego zespołu.

# **A Problem with Inclusion of People with Disabilities in a School with an Open Access**

## **KEYWORDS**

inclusion, a school with an open access, a pupil with a disability, preparation of a school

## **ABSTRACT**

From a perspective of the contemporary school, inclusion is a principle in theory but not always in educational practice. Despite active discourse on full inclusion, there is a crisis where vision and educational practice meet. An average Polish school with open access is not prepared for admitting a pupil with special educational needs, especially a child with a disability. Pedagogical visions of inclusion must be completed with essential practical guidelines to enable full integration of non-disabled and disabled people in educational process. The issue involves three groups of a school community, children, but also their parents and teachers. Success of education and rehabilitation for pupils with disabilities, included in a group with an open access, depends on proper preparation of school community, teachers, parents and children, on atmosphere and largely on specialist support. Preparing a school with open access for inclusive education for different social groups, including children with disabilities, should become a challenge for contemporary school education.



## Wprowadzenie

Inkluzję interpretuje się jako ideę zdefiniowaną w kategoriach pedagogiki krytycznej, której cechą, a zarazem celem jest włączanie i integrowanie różnych grup społecznych, zróżnicowanych m.in. pod względem sprawności sensorycznych i intelektualnych, różniących się kulturowo, językowo i religijnie. Pomimo dynamicznego rozwoju refleksji nad pedagogiką włączającą, na styku idei i praktyki edukacyjnej występuje kryzys.

W niniejszym artykule poruszę problem inkluzji w edukacji ogólnodostępnej uczniów z pełną sprawnością wraz z uczniami z niepełnosprawnością. Popularyzowana pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku idea integracji osób niepełnosprawnych z najbliższym środowiskiem społecznym opiera się na założeniu, że zarówno osoby niepełnosprawne, jak i pełnosprawne mają wiele cech wspólnych i więcej je łączy, niż dzieli. Owa orientacja przejawia się w dążeniu do organizowania kształcenia dzieci z niepełnosprawnościami w ich naturalnym środowisku, w bliskim im ogólnodostępnym szkolnictwie<sup>1</sup>.

Z perspektywy współczesnej szkoły inkluzja stanowi pryncypium teorii, ale nie zawsze praktyki kształcenia. W ostatnich latach poszukuje się rozwiązań systemowych, pedagogicznych oraz ideowych, w celu jej pełnej realizacji. W tym krótkim szkicu dotyczącym problemu włączania w edukacji, w pierwszej kolejności przywołam rozumienie terminu inkluzji, z umiejscowieniem go w praktyce edukacyjnej. Następnie zasygnalizuję kwestię współczesnej polemiki wokół edukacji włączającej w ogólnodostępnej szkole, aby w konsekwencji wskazać na wybrane przykłady i praktyki przygotowania i organizacji szkoły, do której uczęszczają zarówno uczniowie pełnosprawni, jak też uczniowie z niepełnosprawnościami.

---

<sup>1</sup> A. Maciarz, *Wybrane zagadnienia rewalidacji dzieci*, Zielona Góra 1984, passim.

## Inkluzja w edukacji. Pojęcie i cele

Inkluzja jest ideą i kierunkiem działań społecznych, w tym edukacyjnych, w którym dąży się do włączenia i integrowania osób zróżnicowanych m.in. pod względem sprawności sensorycznych i intelektualnych, różniących się kulturowo, językowo i religijnie. W inkluzji podkreśla się akceptację różnorodności przez świadome społeczeństwo oraz dążenie do przezwycięzania barier w zakresie choćby uczestnictwa w ogólnodostępnym systemie kształcenia.

W pojmowaniu inkluzji w pedagogice występuje duże zróżnicowanie terminologiczne. Zasadnicze różnice występują w odróżnianiu kształcenia inkluzyjnego od integracyjnego. Victor Lechta, autor studium poświęconego pedagogice inkluzyjnej, przybliży konotację występujących pojęć. O ile określenie „integracja” kojarzone jest jego zdaniem z terminem „tolerancja”, o tyle „inkluzja” raczej ze słowem „akceptacja”. Stwierdza także, że w inkluzji chodzi o aprioryczną akceptację „bliźniego swego”, bez żadnych warunków, takim, jaki on jest, w przeciwieństwie do zwykłej tolerancji człowieka niepełnosprawnego<sup>2</sup>.

Spotkać się można ze stwierdzeniem, że inkluzja jest czymś więcej niż integracja<sup>3</sup>. Autorzy tej koncepcji odrzucają tradycyjne podejście do problemu niepełnosprawności. Proponują niepełnosprawność uznać za część doświadczenia ludzkiego, służącą człowiekowi. Promotorzy ci są przekonani jednocześnie, że wprowadzenie inkluzyjnego kształcenia gwarantuje równouprawnienie uczniom z niepełnosprawnością, a stosowanie zasad włączania staje się świadectwem przestrzegania praw człowieka. Podkreśla się przy tym istotny fakt, że edukacja włączająca winna być adresowana do każdego ucznia w klasie i mieć na celu pomoc w optymalnym rozwoju każdego dziecka.

<sup>2</sup> V. Lechta, *Pedagogika inkluzyjna*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, t. 4, Gdańsk 2010, s. 324–326.

<sup>3</sup> T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, 2011, nr 1 (20), s. 2. Zob. też P. Bayliss, *Integration and Interpersonal Relations: Interactions between Disabled Children and Their Non-Disabled Peers*, „British Journal of Special Education”, 22, 1995, z. 3, s. 131–139.

Anna Zamkowska włączanie na poziomie klasy szkolnej rozumie jako „uczęszczanie wszystkich dzieci, niezależnie od ich możliwości, do tej samej klasy. W klasie tej docenia się różnorodność, a dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają prawo uczestniczyć w jej życiu, uczyć się i budować społeczne relacje z rówieśnikami”<sup>4</sup>.

Próba poszukiwania skutecznych rozwiązań dla równego postrzegania i traktowania wszystkich osób, w tym z niepełnosprawnością, skutkuje konkretnymi postulatami. Hanna Żuraw tworzenie równych szans dla osób z niepełnosprawnością wiąże z kształtowaniem takich warunków życia, które odpowiadałyby godności ludzkiej i skutecznie przeciwdziałały wszelkim przejawom dyskryminacji. Przywołuje także Radosława Piotrowicza i Ewę Wapiennik, którzy istotę włączania osób niepełnosprawnych do nurtu społecznego ujmują poprzez psychospołeczny proces tworzenia wspólnoty ideowej z systemem wartości, norm, ocen oraz wspólnoty warunków życia, interesów, dążeń i działań. Proces ten, według nich, winien obejmować relacje pomiędzy osobami pełnosprawnymi a niepełnosprawnymi i prowadzić do zwiększania stopnia włączania osób niepełnosprawnych w społeczność osób sprawnych<sup>5</sup>.

Współczesne zastępowanie inkluzją wykluczenia lub izolacji społecznej osób z niepełnosprawnością, zauważalne czasami jeszcze w latach osiemnastych ubiegłego stulecia, ma zasadnicze znaczenie dla edukacji w Polsce oraz w innych krajach rozwiniętych. Warto wspomnieć, że postawa segregacji ukształtowała się w wyniku naukowego wyodrębnienia wielu typów niepełnosprawności, ich specyfiki rozwojowej oraz dostrzeżenia społecznej potrzeby organizowania dla osób z niepełnosprawnością specjalnych warunków kształcenia. Stanowisko segregacji opierało się na założeniu, że rewalidacja powinna odbywać się w specjalistycznych instytucjach, gdyż tylko one zapewniają właściwe metody i środki oddziaływań terapeutycznych i edukacyjnych oraz odpowiednio przygotowaną kadrę pedagogiczną<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Radom 2009, s. 43.

<sup>5</sup> H. Żuraw, *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*, Warszawa 2008, s. 30–31.

<sup>6</sup> B. Rozen, *Edukacja religijna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Studium pedagogiczno-religijne*, Olsztyn 2008, s. 54.

Propagowana od końcowych lat XX wieku idea integracji osób z niepełnosprawnością z otaczającym je środowiskiem społecznym opiera się na założeniu, że osoby z niepełnosprawnością i pełnosprawne mają wiele cech wspólnych i więcej je łączy, niż dzieli. Postawa ta wyraża się m.in. w dążeniu do organizowania kształcenia dzieci z niepełnosprawnością w ich naturalnym środowisku, w bliskim im ogólnodostępnym szkolnictwie, a nie w specjalnych instytucjach oświatowo-wychowawczych, często z dala od domu rodzinnego<sup>7</sup>.

Zdaniem C. Clarka „edukacja inkluzyjna” jest ruchem na rzecz rozszerzania zasięgu działania szkoły ogólnodostępnej w takim stopniu, aby była ona w stanie przyjąć dzieci ze zróżnicowanymi możliwościami psychofizycznymi<sup>8</sup>. Jednocześnie nie zakłada się, że wszyscy uczniowie będą kształceni w swojej lokalnej (obwodowej) szkole, ani że wszystkie szkoły powinny być zorganizowane według koncepcji inkluzji. A. Zamkowska stwierdza, że „w świetle postrzegania inkluzji jako koncepcji służącej zdrowiu społeczności, w stworzeniu prawdziwie włączających szkół dla wszystkich uczniów, upatruje się efektywny sposób generalnego ulepszenia szkół”<sup>9</sup>.

Dzięki zwróceniu uwagi na podmiotowość i swoisty potencjał osób z niepełnosprawnością, która jest wynikiem głębokich przemian, jakie dokonały się w świadomości społeczeństwa, występują próby stwarzania optymalnych możliwości edukacyjnych dla tej grupy uczniów. Działania reformatorskie, zmierzające do zapewnienia każdemu dziecku dostępu do edukacji, podejmowane przez różne gremia, zbliżają Polskę do standardów obowiązujących także w krajach Unii Europejskiej. Standardy te opublikowane zostały m.in. w Deklaracji z Salamanki oraz „Standardowych zasadach wyrównywania szans osób niepełnosprawnych”<sup>10</sup>. Spośród działań Unii Europejskiej na rzecz włączania edukacyjnego i społecznego

<sup>7</sup> A. Maciarz, *Wybrane zagadnienia...*, s. 43. Zaznaczyć należy, że kształcenie osób niepełnosprawnych w szkołach specjalnych wyznaczało wiele zasadnych celów i skutkowało pozytywnymi efektami.

<sup>8</sup> A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne...*, s. 45.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 45.

<sup>10</sup> *Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym*, red. T. Serafin, Warszawa 2001, Biblioteczka Reformy, t. 35, s. 5–7. Dowodem zobowiązania Polski do respektowania postanowień zawartych w Deklaracji z Salamanki były kolejne nowelizacje aktów wykonawczych ustawy o systemie oświaty. Mają one zagwarantować dzieciom i młodzieży w procesie edukacji prawo

wszystkich uczniów i studentów wymienić należy chociażby te ostatnie rezolucje uchwalone przez Parlament Europejski – w 2001 roku pt. „Rezolucja ku Europie bez barier dla osób z niepełnosprawnością” oraz dwie z 2003 roku: „Rezolucja w sprawie promocji zatrudnienia i integracji społecznej osób z niepełnosprawnością” oraz „Rezolucja w sprawie równouprawnienia niepełnosprawnych uczniów i studentów w dostępie do edukacji i szkoleń”.

W roku 2007 na podstawie opinii zebranych od uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi opublikowano dokument *Deklaracja Lizbońska – Edukacja włączająca z punktu widzenia młodzieży*<sup>11</sup>. Warto wspomnieć również o ratyfikowanej przez Polskę w roku 2012 Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ.

W Polsce, po okresie transformacji ustrojowej w 1989 roku, powstało wiele organizacji społecznych inicjujących różne formy inkluzji w zakresie edukacji, opieki oraz rewalidacji osób niepełnosprawnych. Integracja dostrzegała swoje miejsce zarówno w klasie szkolnej, jak też w grupie rówieśniczej, Kościele, różnych stowarzyszeniach i powstających fundacjach. Prawie 30 ostatnich lat w Polsce pokazuje, że temat włączania osób niepełnosprawnych w życie społeczne jest jednym z nadrzędnych zadań rehabilitacji, terapii oraz edukacji wraz z zorganizowanym systemem oświaty<sup>12</sup>. Śmiało można stwierdzić, że wiek XXI to czas budowania humanistycznego myślenia o niepełnosprawności. W ostatnich latach dokonały się znaczące zmiany, tak w zabezpieczeniu prawnym i socjalnym, jak i w kształtowaniu świadomości społecznej wobec osób z niepełnosprawnością.

Każdego roku wzrasta w Polsce liczba szkół prowadzących oddziały integracyjne, jak też liczba szkół o charakterze włączającym uczniów z niepełnosprawnością do grupy uczniów z pełną sprawnością. Jak

---

do uzyskania w szkole czy placówce oświatowej opieki i pomocy uwzględniającej indywidualne możliwości oraz specjalne potrzeby edukacyjne.

<sup>11</sup> D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2013, s. 39.

<sup>12</sup> Pierwsza grupa przedszkolna integracyjna powstała pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku, więc możemy mówić o niemal 30 latach praktyki integracji w polskim systemie oświaty.

stwierdza Joanna Głodkowska<sup>13</sup>, najczęściej realizują one model integracji całościowej, co oznacza, że do jednej klasy wespół z uczniami sprawnymi, uczęszczają dzieci o różnym stopniu i rodzaju niepełnosprawności, z dysfunkcjami rozwojowymi, zróżnicowanymi możliwościami intelektualnymi, sensorycznymi, emocjonalnymi i ruchowymi. Inny model, nazywany integracją częściową, zakłada, że do jednej klasy czy szkoły uczęszczają uczniowie wyłącznie z jednego rodzaju dysfunkcjami (np. w jednej klasie uczą się dzieci sprawne i niepełnosprawne intelektualnie).

Można śmiało stwierdzić, że współczesnym postulatem dla edukacji uwzględniającej różnorodność możliwości i zdolności uczniów staje się kształcenie włączające. Często edukację inkluzyjną utożsamia się z kształceniem uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych, ale pamiętać należy, że obejmuje ono także dzieci i młodzież z innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Edukacja inkluzyjna staje się postrzegana jako pomoc w rozwoju każdego człowieka, motywacja do samodzielności, niezależnie od rodzaju przeszkód. Podkreśla się, że marginalizacja ważności zaspokojenia potrzeby wspólnoty osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi nie może mieć miejsca we współczesnym, wykształconym i świadomym społeczeństwie.

## Dyskurs wokół edukacji włączającej w ogólnodostępnej szkole

Prawo do edukacji jest jednym z najważniejszych uprawnień człowieka, związanych z szansami jego osobistego rozwoju, a tym samym kompetentnym funkcjonowaniem w społeczeństwie. Wspomniane wyżej podejmowane działania i inicjatywy na rzecz osób z niepełnosprawnością

<sup>13</sup> J. Głodkowska, *Różnice nie muszą dzielić – uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Rozważania teoretyczne*, w: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Program szkolenia dla nauczycieli. Program Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL dla Polski 2004–2006: PRR – „Niepełnosprawni – samodzielność, rodzina, rehabilitacja, edukacja, praca – system zintegrowany” w Działaniu 2 oraz PRR – PEKiN w Działaniu 3*, Warszawa 2008.

zmierzają do zagwarantowania równego dostępu do edukacji dzieciom i młodzieży, bez względu na różnice wśród nich występujące<sup>14</sup>.

Uczniowie z niepełnosprawnością nie chcą być oceniani przez pryzmat swoich dysfunkcji, lecz być traktowani na równi z innymi, bez uprzedzeń i dyskryminacji<sup>15</sup>. Zauważenie i w rezultacie działanie na rzecz osób z niepełnosprawnością związane jest z wyczuleniem na potrzeby tej grupy społecznej. Deborah Deutsch Smith (uznana w USA i w Europie profesor pedagogiki specjalnej) zauważa, że na skutek współczesnej polityki społeczeństwo z większą wrażliwością i zrozumieniem postrzega osoby niepełnosprawne i podejmuje dyskusje nad ich miejscem w środowisku. Jednak, mimo istotnych zmian, które obserwujemy w postrzeganiu osób niepełnosprawnych i włączania ich do życia w społeczeństwie, nadal nie potrafimy wyeliminować towarzyszącego im piętna i uprzedzeń, a tym samym odpowiednio ich traktować<sup>16</sup>. Zasadnym wydaje się stwierdzeniem, że pełne włączanie osób niepełnosprawnych winno być poprzedzone przygotowaniem społeczeństwa na ich podmiotowe postrzeganie i traktowanie. Dotyczy to w dużej mierze środowiska szkolnego.

Podkreśla się, że edukacja włączająca jest modelem na tyle nowatorskim względem standardowej praktyki kształcenia, że dla jej urzeczywistnienia zachodzi potrzeba zmiany „ducha szkoły”, wraz z mentalnością

<sup>14</sup> W kilku dokumentach prawa międzynarodowego znajdujemy zapisy dotyczące prawa do edukacji, w tym dla ludzi o różnych możliwościach i potencjale, wskazujące na zobowiązania państw w tym zakresie. Przykładowe akty prawne: Artykuł 26. pkt 1. „Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka” ONZ; Artykuł 2. Protokołu dodatkowego do „Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności”; Artykuły 23. i 28. „Konwencji o prawach dziecka”; Artykuł 24. pkt 1–4 „Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych” (2006).

<sup>15</sup> W preambule Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, ogłoszonej 13 grudnia 2006 roku przez Zgromadzenie ONZ, głosi się, że „niepełnosprawność jest pojęciem ewoluującym i że niepełnosprawność wynika z interakcji między osobami z dysfunkcjami a barierami wynikającymi z postaw ludzkich i środowiskowymi, które utrudniają tym osobom pełne i skuteczne uczestnictwo w życiu społecznym, na zasadach równości z innymi osobami”. Cyt. za: I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, Kraków 2010, s. 21. W Konwencji wyraźnie podkreślono, że dyskryminacja innego człowieka ze względu na jego niepełnosprawność jest wystąpieniem przeciw godności ludzkiej i jego wartości. Osoby niepełnosprawne często burzą się przeciw stereotypom i stygmatyzowaniu.

<sup>16</sup> D. Deutsch Smith, *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2009, s. 58–61.

pracujących i korzystających z jej usług osób<sup>17</sup>. Pojawia się zatem potrzeba przygotowania placówek edukacyjnych, w tym nauczycieli i uczniów, na „uwspólnienie” miejsca i procesu dydaktycznego dla uczniów z różnym potencjałem intelektualnym, sensorycznym czy fizycznym. Nie mogą takie działania się odbyć bez wyczulenia i uwrażliwienia społeczności szkolnej na potrzeby drugiego człowieka. Wspomniana wyżej D. Deutsch Smith akcentuje istotną zasadę, mianowicie stawiania człowieka na pierwszym miejscu, nie utożsamiając go z niepełnosprawnością<sup>18</sup>.

Pojawiają się pytania, czy ogólnodostępna szkoła ma dawać szanse wszystkim uczniom, pomimo różnic biologicznych, społecznych czy kulturowych. Odpowiedź znajdujemy m.in. w szeregu dokumentów o charakterze normatywnym (o niektórych z nich wyżej już wspomniano). Jednak praktyka edukacyjna nie zawsze jest spójna z ideą czy zewnętrznie wyznaczonym kierunkiem. Obserwując wiele sytuacji dotyczących uczniów z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej, zauważa się szereg barier o charakterze społecznym, edukacyjnym lub organizacyjnym. Często dochodzi do łamania podstawowego prawa, mianowicie dostępu ucznia z niepełnosprawnością do szkoły ogólnodostępnej.

Tamara Zacharuk zauważa, że „inkluzja porusza kwestie związane z prawem dziecka do uczęszczania do szkoły masowej, w której powinno mu się zapewnić wsparcie niezbędne do prawidłowego rozwoju oraz gdzie powinno być szanowane i cenione za to, kim jest. Należy to rozumieć jako rozszerzenie praktyki i polityki szkoły równych możliwości. Wymaga to jednak poświęcenia od nauczycieli, władz, rodziców i samych dzieci. Inkluzja nie jest stanem stałym. Jest to ciągły proces zmian szkolnego etosu: dotyczy budowania szkolnej społeczności, która nie tylko akceptuje, ale i ceni odmienność”<sup>19</sup>.

Zmiany w społecznym postrzeganiu osób z niepełnosprawnościami nie zawsze jednak skutkują odpowiednim sposobem ich kształcenia. Słysz się często, że najtrudniejsza w ogólnodostępnym kształceniu jest sytuacja

<sup>17</sup> G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2013, s. 35.

<sup>18</sup> D. Deutsch Smith, *Pedagogika specjalna...*, s. 58.

<sup>19</sup> T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich...*, s. 2–8.



uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, których trudności i niepowodzenia edukacyjne nasilają się szczególnie w klasach wyższych. Spowodowane jest to wieloma czynnikami, związanymi z ograniczeniami psychofizycznymi osób z tym rodzajem niepełnosprawności. Często im wyższy stopień trudności zadań szkolnych, tym nauczyciel ma większe problemy z takim dostosowaniem treści i metod nauczania, aby uwzględniając indywidualne potrzeby uczniów niepełnosprawnych, skutecznie wprowadzać wiadomości i umiejętności przewidziane programem nauczania. Akcentuje się fakt, że to nauczyciel jest odpowiedzialny za planowanie i przebieg procesu kształcenia ucznia – on też powinien w swojej pracy kierować się wskazaniem specjalistów i na tej podstawie dostosowywać wszelkie działania dydaktyczne. Zadaniem nauczycieli i szkoły w kształceniu ogólnodostępnym o charakterze włączającym jest taka organizacja pracy, aby jak najskuteczniej wychodzić naprzeciw indywidualnym potrzebom, trudnościom, zainteresowaniom czy zdolnościom uczniów. Pojawia się pytanie, czy kadra pedagogiczna jest w stanie sprostać tym zadaniom?

System szkolnictwa dla uczniów z niepełnosprawnościami przechodzi obecnie proces restrukturalizacji. Jak twierdzi Danuta Apanel, analiza aktualnego stanu szkolnictwa pozwala na wysnucie pewnych wniosków. Po pierwsze, szkoły ogólnodostępne oraz integracyjne wykazują deficyty procesu przygotowawczego do przyjęcia w swoje mury dzieci z niepełnosprawnościami. Nauczycielom brakuje specjalistycznej wiedzy i umiejętnego podejścia do edukacji tychże uczniów, a budynki nie mogą pochwalić się niezbędnymi dostosowaniami. Problematiczna bywa również potrzeba zatrudnienia w placówkach integracyjnych (także w ogólnodostępnych, w przypadku takich wskazań zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego) dodatkowego pracownika – asystenta osoby z niepełnosprawnością lub nauczyciela wspierającego<sup>20</sup>. Powstały z obserwacji obraz polskiego szkolnictwa przedstawia się jako niedoskonały, wymagający wielu modyfikacji, ale wzbudzający nadzieję na zmianę statusu edukacyjnego uczniów z niepełnosprawnościami.

<sup>20</sup> D. Apanel, *Człowiek niepełnosprawny w edukacyjnej przestrzeni współczesnej szkoły*, w: *Edukacja w obliczu przemian społecznych*, red. I. Surina, E. Murawska, D. Apanel, G. Durka, Toruń 2013, s. 132.

Niemniej to rodzice dziecka z niepełnosprawnością kierują jego kształceniem, wybierając odpowiednią formę edukacji. Do wyboru mają zarówno szkoły/przedszkola ogólnodostępne, integracyjne, z oddziałami integracyjnymi bądź specjalne<sup>21</sup>. Zakłada się, że każda placówka powinna być przygotowana na indywidualizację pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, udzielając im wsparcia edukacyjnego, psychospołecznego i technicznego<sup>22</sup>.

Zmienione Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, oraz z 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym sprawiły, że placówki ogólnodostępne rozpoczęły regularny proces włączania uczniów z niepełnosprawnością<sup>23</sup>. Wiele już zostało uczynione, ale niemało jest jeszcze do zrobienia. Szczególnie szkoły ogólnodostępne nadal stoją przed dużym wyzwaniem w kwestii zapewnienia pełnego rozwoju uczniom w klasie zróżnicowanym m.in. ze względu na sprawność intelektualną,

<sup>21</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym §2. 1. Wyszczególnia: Kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów niepełnosprawnych organizuje się w: 1) przedszkolach ogólnodostępnych; 2) przedszkolach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi; 3) przedszkolach integracyjnych; 4) przedszkolach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi; 5) przedszkolach specjalnych; 6) innych formach wychowania przedszkolnego; 7) szkołach ogólnodostępnych; 8) szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi; 9) szkołach integracyjnych; 10) szkołach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi; 11) szkołach specjalnych, w tym szkołach specjalnych przysposabiających do pracy; 12) młodzieżowych ośrodkach wychowawczych; 13) młodzieżowych ośrodkach socjoterapii; 14) specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych; 15) specjalnych ośrodkach wychowawczych; 16) ośrodkach umożliwiających dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, a także dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym z niepełnosprawnościami sprzężonymi realizację odpowiednio obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki.

<sup>22</sup> *Jak zorganizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* Przewodnik, Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN, Warszawa 2010, s. 10.

<sup>23</sup> A. Antonik, *Nauczyciel wobec trudności związanych z edukacją uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. Analiza obszarów problemowych*, s. 154, w: [http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/13699/1/SE\\_34\\_2015\\_Aleksandra\\_Antonik.pdf](http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/13699/1/SE_34_2015_Aleksandra_Antonik.pdf) [dostęp: 29 grudnia 2019].

sensoryczną, czy funkcjonowanie społeczne i emocjonalne (m.in. uczniowie ze spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera).

Podsumowując niniejszy wywód dotyczący edukacji włączającej w ogólnodostępnej szkole, przywołam wyniki badań (zaprezentowane w literaturze zagranicznej) dotyczące korzyści płynących z tej formy kształcenia w aspekcie edukacyjnym oraz społecznym:

- „Korzystny wpływ edukacji włączającej na funkcjonowanie całej szkoły. Konkluzje wynikające z przeprowadzonych badań w szkołach angielskich, dotyczące częściowego włączania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną do szkół ogólnodostępnych wskazały na rezultaty: wzrost świadomości społecznej w zakresie niepełnosprawności oraz podniesienie poziomu akceptacji osób z niepełnosprawnościami w szkołach włączających; zwiększenie możliwości dostępu do szkoły włączającej; postęp w zakresie zaspokajania zróżnicowanych potrzeb uczniów, udzielania im stosowanego wsparcia i odpowiedniej organizacji klasy; pozytywne zmiany w uczniach z niepełnosprawnością, takie jak: zwiększenie poczucia pewności siebie i poczucia własnej wartości”<sup>24</sup>.
- „Kształtowanie pozytywnych postaw wobec osób z niepełnosprawnością. Kontakt z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przyczynia się do kształtowania pozytywnych postaw, skłaniając nauczyciela do przewyższania uprzedzeń oraz wykorzystywania takich strategii działania, które pozwalają na bardziej skuteczne przewyższanie trudności ucznia. Integracji społecznej sprzyja systematyczny proces przygotowania uczniów z niepełnosprawnością oraz informowania uczniów sprawnych o ważności inkluzji. W opinii uczniów sprawnych program włączający pomógł im zrozumieć indywidualne różnice w wyglądzie fizycznym i zachowaniu występujące między dziećmi, powiązać ich doświadczenia z uczuciami uczniów z niepełnosprawnością oraz zrozumieć, że ich niepełnosprawni rówieśnicy są osobami wartościowymi”<sup>25</sup>.
- „Pozytywne efekty dla rozwoju uczniów z niepełnosprawnością oraz w pełni sprawnych. Rodzice uczniów sprawnych i rodzice uczniów

<sup>24</sup> Zob. A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne...*, s. 48.

<sup>25</sup> Ibidem.

z niepełnosprawnością kształconych w klasach ogólnodostępnych byli w równym stopniu zadowoleni z modelu inkluzyjnego, a poziom ich zadowolenia był albo stały, albo wzrastał po kilku miesiącach od rozpoczęcia wspólnej nauki. Pozytywne rezultaty inkluzji zauważali także sami uczniowie<sup>26</sup>.

## **Przygotowanie szkoły na pracę z uczniem z niepełnosprawnością. Dobre praktyki**

Podstawową misją szkoły ogólnodostępnej, która przyjmuje dzieci z niepełnosprawnością, powinno być przygotowanie dla nich odpowiedniego miejsca pod względem atmosfery i klimatu szkoły, a następnie organizacja „uwspólnienia” przy zindywidualizowaniu procesu dydaktycznego.

Jolanta Sudar-Malukiewicz stwierdza, że „postawa środowiska i zachowanie się w stosunku do osób z niepełnosprawnością mają istotne znaczenie dla przebiegu rewalidacji, która winna dokonywać się w naturalnym środowisku. Bez zrozumienia i przychylności środowiska nie jest możliwe włączenie ich do życia w społeczeństwie ludzi pełnosprawnych. Nieodpowiednie postawy wobec osób z niepełnosprawnością mogą być wypadkową lęku przed odmiennością, brakiem wiedzy i doświadczeń osobistych w kontaktach z nimi, a także umiejętności udzielania im pomocy i zachowania się w ich obecności<sup>27</sup>. Mając świadomość, że dziecko w większym stopniu odbiera rzeczywistość wokół siebie emocjonalnie niż racjonalnie, niezwyklej wagi nabiera sprawa wytworzenia w szkole przyjaznej i otwartej atmosfery. Powiedzieliśmy, że współczesne pojmowanie inkluzji kieruje się ku pełnej akceptacji dziecka z niepełnosprawnością, w miejsce wcześniej głoszonej tolerancji. Idea ta winna stać się rzeczywistością w szkole, do której przyjmowane jest dziecko z niepełnosprawnością. Istnieje niestety wiele negatywnych przykładów pokazujących, że dzieci z pełną sprawnością bywają okrutne wobec swoich mniej sprawnych rówieśników. Wiedząc

<sup>26</sup> Ibidem, s. 49.

<sup>27</sup> J. Sudar-Malukiewicz, *Nauczyciele szkół specjalnych i masowych wobec procesu integracji społecznej osób upośledzonych umysłowo*, w: *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka*, red. G. Dryżałowska, Warszawa 2001, s. 198–199.

o czyichś słabościach, potrafią w nie trafnie celować, nie tylko biernie odrzucając poprzez ignorancję, ale także wyśmiewając się ze swoich niepełnosprawnych kolegów. W takiej sytuacji miejsce, które winno sprzyjać procesowi rewalidacji, spełniać będzie przeciwną funkcję.

Podkreśla się we współczesnej pedagogice, że w procesie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością szczególnej uwadze należy poddać potrzebę wsparcia oraz rozwoju autonomii w celu uznania przez nich – na równi z ich pełnosprawnymi rówieśnikami – własnej podmiotowości oraz samoakceptacji. Szkoła nieprzygotowana na inkluzję dzieci z niepełnosprawnościami nie tylko nie spełni swoich podstawowych celów, ale może przyczynić się do wewnętrznej segregacji tej grupy uczniów, izolacji społecznej, edukacyjnej i w konsekwencji emocjonalnej. Przyjęcie dzieci z niepełnosprawnościami do szkoły ogólnodostępnej musi być poprzedzone przygotowaniem na pełne włączanie poprzez uczniów, nauczycieli oraz rodziców. Jakie działania warto uwzględnić w tej kwestii? Przywołując przykład Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel w Warszawie<sup>28</sup>, wymienia się:

- Warsztaty dla uczniów, których celem jest uwrażliwienie na odmienne zachowanie lub funkcjonowanie swojego rówieśnika w grupie. Zapoznanie uczniów ze specyfiką funkcjonowania dzieci z różnorodnymi niepełnosprawnościami i wspólne poszukiwanie tego, co łączy, a nie tego, co dzieli. Wywołanie postawy współpracy i współdziałania z drugim człowiekiem, potrzebującym wsparcia lub pomocy<sup>29</sup>.
- Warsztaty oraz wykłady dla nauczycieli o tematyce niepełnosprawności i strategii indywidualizacji w inkluzyjnym procesie kształcenia<sup>30</sup>.
- Lekcje pokazowe, pogadanki, rozmowy indywidualne z uczniami w klasach, w których uczą się uczniowie pełnosprawni oraz

<sup>28</sup> Autorka przez okres kilkunastu lat była dyrektorem Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel w Warszawie, gdzie wdrażała m.in. idee edukacji włączającej.

<sup>29</sup> Często podczas warsztatów w szkole wykorzystywane są autorskie materiały edukacyjne, np. *Scenariusze lekcji biblijnych o tematyce niepełnosprawności dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*, red. E. Bednarz, Bielsko-Biała 2009.

<sup>30</sup> Autorka opracowała strategię indywidualizacji w inkluzyjnym procesie kształcenia, która jest częścią książki: E. Bednarz, *Strategia indywidualizacji w dydaktyce inkluzyjnego kształcenia religijnego*, Warszawa 2017.

z niepełnosprawnościami, prowadzone przez członków zespołu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

- Filmy i prezentacje multimedialne prezentujące dobre praktyki w społecznej inkluzji.
- Udział uczniów w projektach, konkursach, koncertach na rzecz rozumienia i „wspólnej drogi” z uczniami z niepełnosprawnością.
- Czynne włączanie uczniów z niepełnosprawnościami w uroczystości szkolne.
- Praca specjalistyczna zespołu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wspomaganie nauczycieli przedmiotów w planowaniu i organizacji zajęć w zróżnicowanej grupie. Działalność doradcza. Prowadzenie zajęć terapeutycznych oraz rewalidacyjnych zgodnie z potrzebami uczniów.

Warto zaznaczyć, że rodzice dziecka z niepełnosprawnością poszukują przyjaznego i bezpiecznego miejsca na realizację obowiązku szkolnego, ale też placówki, w której ich dziecko rozwinie w pełni swój potencjał. Zdarza się, że uczeń zmienia wiele szkół, gdyż w żadnej nie jest w stanie funkcjonować i rozwijać się, ze względu na nieprzyjazną atmosferę. Często brak akceptacji środowiska szkolnego to nieprzyjaźnie lub wrogo nastawieni uczniowie, ale też nieprzychylni pracy z uczniem z niepełnosprawnością nauczyciele. Dziecko już w pierwszych dniach szkoły może usłyszeć wiele nieprzyjemnych komentarzy i doznać niemiłych emocji. Dlatego tak istotne jest przygotowanie środowiska szkolnego na skuteczne włączanie dzieci z niepełnosprawnościami.

Istotną rolę w rozwoju i miejscu uczniów z niepełnosprawnością w ogólnodostępnej szkole o charakterze włączającym odgrywa sam nauczyciel. Dotyczy to zarówno nauczyciela przedmiotu, jak też nauczyciela wspierającego – pedagoga specjalnego. Podkreślić należy, że w dużej mierze od dyrektora szkoły ogólnodostępnej z ideą inkluzji, zależeć będzie przygotowanie grona pedagogicznego na pełne i skuteczne włączanie osób z niepełnosprawnością. Świadomość dyrektora placówki edukacyjnej co do potrzeb i zadań nauczycieli pracujących z uczniami o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach psychofizycznych wyznacza kierunek organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Dowartościowanie roli nauczyciela w niełatwym procesie zindywidualizowanego kształcenia implikuje zmianę paradygmatów przygotowania pedagogicznego nauczycieli do pracy z uczniami sprawnymi i z niepełnosprawnościami. Współczesny pedagog powinien potrafić wsłuchiwać się w zróżnicowane potrzeby uczniów i je zabezpieczać. J. Głodkowska w celu zabezpieczenia potrzeb uczniów w zróżnicowanej klasie proponuje następujące rozwiązania:

- „Pierwszy dotyczy zapewnienia kontaktów między uczniami sprawnymi i niepełnosprawnymi („integracja stycznościowa”) przez rozwiązywanie metodyczne z zastosowaniem różnych form organizacyjnych. Autorka wskazuje na cenną umiejętność nauczyciela polegającą na harmonizowaniu aktywności każdego ucznia z osobna oraz całej klasy.
- Drugi poziom integracji to wzajemne oddziaływanie i podejmowanie współpracy przy wykonywaniu zadań („integracja interakcyjna”). I tu obserwowana jest integracja, podczas której uczniowie niepełnosprawni podejmują wspólne działania ze sprawnymi rówieśnikami, realizując taką samą aktywność szkolną i ten sam program nauczania.
- Niższy stopień integracji dotyczy sytuacji, w których uczniowie niepełnosprawni podejmują wspólne działania, ale na innym materiale i według innego programu, dostosowanego do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych<sup>31</sup>.

Zaznaczyć należy, że ostatni typ wspólnej nauki w klasie wyłącza koncepcję kształcenia inkluzyjnego, zgodnie z którą uczniowie sprawni i z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim realizują ten sam program nauczania – z dostosowaniem do ich możliwości psychofizycznych. J. Głodkowska podkreśla, że sytuacja zróżnicowanych możliwości nakłada na nauczyciela szczególny obowiązek dbania o respektowanie zasad i norm „wspólnego bytowania edukacyjnego” wszystkich uczniów. W tym względzie aspekt wychowawczy procesu dydaktycznego staje się szczególnie istotny<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> J. Głodkowska, *Różnice nie muszą dzielić...*, s. 20–21.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 21.

Warto podkreślić, że zarówno nauczyciel przedmiotu, jak też pedagog specjalny przypisany do specjalistycznego wspomagania ucznia z niepełnosprawnością, mają za zadanie wsparcie tego wychowanka zarówno podczas procesu edukacyjnego, jak też w jego integracji społecznej. Nauczyciel specjalista powinien wspierać innych nauczycieli w doborze właściwych dla danego ucznia komponentów procesu dydaktycznego, w tym metod i środków dydaktycznych, sposobów oceniania oraz w dostosowaniu miejsca nauki. Jego rolą jest specjalistyczna pomoc dziecku z niepełnosprawnością i stwarzanie warunków, w których uczeń będzie mógł swobodnie brać udział w zajęciach szkolnych<sup>33</sup>.

Nie można pominąć faktu, że inkluzyjne kształcenie uczniów z niepełnosprawnością wymaga zindywidualizowania procesu dydaktycznego w celu posługiwania się przez nauczyciela świadomym stosowaniem określonych sposobów różnicowania działań pedagogicznych. Jednym z narzędzi wyznaczających plan zindywidualizowanych oddziaływań jest indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, obowiązkowy dla każdego ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Program tworzony jest na podstawie wspomnianego orzeczenia, innych dokumentów wydanych przez poradnie specjalistyczne oraz dokonanej wcześniej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny powinien zawierać m.in.: „zakres dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, rodzaj i zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, formy i metody pracy z uczniem, sposoby i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej”<sup>34</sup>. Jest to znacząco przydatne narzędzie dla procesu pełnego włączania dziecka do środowiska szkolnego, pozwalające na niwelowanie jego trudności i eksponowanie mocnych stron. Za Danutą Al-Khamisy musimy jednak stwierdzić, że gotowość nauczycieli do tworzenia

<sup>33</sup> G. Jagielska, *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*, Warszawa 2000, s. 76–77.

<sup>34</sup> M. Jarońska, M. Jas, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa 2010, s. 51.



indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych jest zróżnicowana. Niektórzy konieczność konstruowania programów uważają za niepotrzebne nowe zadanie, są tacy, którzy po prostu akceptują narzucony stan rzeczy, ale padły również odpowiedzi o postrzeganiu zadania jako kolejnego wyzwania<sup>35</sup>. Należy być jednak świadomym, że bez zapалу, pełnego zaangażowania, a także zwykłych chęci niesienia racjonalnej pomocy, nie będziemy w stanie dać szansy uczniom z niepełnosprawnościami na ich pełne włączenie w życie szkolne.

Powyższe należy uzupełnić stwierdzeniem, że w środowisku szkolnym skutecznie łączącym zróżnicowane grupy rówieśnicze podmiotem jest sam nauczyciel, który nie tylko poprzez zaplanowane działania pedagogiczne, ale przede wszystkim poprzez własną postawę, nakierowuje podopiecznych na prawidłowe zachowania prospołeczne. W szkole o charakterze włączającym uczniów z niepełnosprawnościami istotne jest, aby każdy nauczyciel posiadał wiedzę dotyczącą rodzajów niepełnosprawności, i w wyniku tego potrafił dostosować przebieg procesu dydaktycznego do indywidualnych potrzeb ucznia<sup>36</sup>.

Istotnym komponentem skutecznej inkluzji w zindywidualizowanym procesie kształcenia jest uwzględnienie zainteresowań i zdolności ucznia z niepełnosprawnością. Warto uwzględnić też zasadę, że indywidualne dostosowanie powinno dominować w trakcie zajęć angażujących funkcje, które są u ucznia ograniczone lub zaburzone. Powyższe łączy się z odpowiednio przygotowanym procesem nauczania-uczenia się, zasadą stopniowania

<sup>35</sup> D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca...*, s. 268.

<sup>36</sup> Badania Grzegorza Szumskiego weryfikują kwalifikacje nauczycieli w obszarze pedagogiki specjalnej. Mniej niż 30% badanych pracowników szkół ogólnodostępnych posiada kwalifikacje ze wspomnianego zakresu, przy czym żaden respondent nie ukończył specjalistycznych studiów wyższych magisterskich lub zawodowych. Na 55 osób 6 zadeklarowało ukończenie studiów podyplomowych, kształcąc się w zakresie reedukacji, bądź terapii pedagogicznej, a 7 – pedagogiki specjalnej. Ukończenie kursu kwalifikacyjnego z weryfikowanego obszaru zadeklarowała jedna osoba. Jeden nauczyciel uczestniczył w innej formie doksztalcenia. Zob. G. Szumski, *Integracyjne kształcenie...*, s. 150. Przedstawione wyniki prezentują braki specjalistycznego pedagogicznego wykształcenia polskich nauczycieli stanowiące istotny wpływ na jakość edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i na proces wychowawczy obejmujący całe grono uczniów. Jest to problematyczna kwestia, którą należy w najbliższych latach rozwiązać, jeśli uczniowie z niepełnosprawnościami mają być włączani w edukację, nie odczuwając przy tym odrzucenia społecznego.

trudności czy wszechstronnej pogładowości. Stosowanie zasady indywidualizacji nie powinno być ograniczone, a wręcz włączone we wszystkie fazy uczenia się. Podczas innych zajęć uczeń z niepełnosprawnością powinien być traktowany dokładnie jak jego rówieśnicy, co umożliwi jemu współdziałanie na zasadzie równych praw i obowiązków w zespole. Wiąże się to zawsze, co warto podkreślić, z odpowiedzialnym uwzględnieniem wskazań zawartych w orzeczeniach wydawanych przez specjalistyczne poradnie.

Pedagodzy upatrują w prawidłowo przygotowanym procesie indywidualizacji ważną rolę dialogu pomiędzy podmiotami: nauczyciel-uczeń. Ks. J. Mastalski stwierdza: „Tylko w dialogu opartym o świadomy wybór, w którym jeden przyjmuje wolność drugiego oraz sympatię i wsparcie, może dokonać się trafna diagnoza i w związku z tym odpowiednio zastosowana indywidualizacja kształcenia i wychowania. Zrozumienie przez obie strony celów spotkania może rozpocząć prawdziwy proces wychowawczy”<sup>37</sup>. Akcentowanie w tym procesie zarówno kształtowanie osobowości ucznia i jego sposobów działania, jak też umiejętności poznawczych będzie tym skuteczniejsze, im w większym stopniu działania dostosowane będą do indywidualnych możliwości każdego z wychowanków.

W interakcjach dydaktycznych podczas lekcji podmiotem jest zarówno nauczyciel, jak i uczeń. Mówiąc o uczniu, uwzględniamy cele, jakie stawiamy w realizacji zindywidualizowanego procesu dydaktycznego. Pedagodzy zgadzają się, że kierunek indywidualizacji powinien zakładać dostosowanie poszczególnych komponentów dydaktycznych do możliwości i potrzeb zróżnicowanej grupy, aby każdy z uczniów, zarówno przeciętny, bardzo zdolny, jak też uczeń z różnorodnymi ograniczeniami, mógł je wykorzystać w optymalnym stopniu i dzięki temu rozwijać się.

## Podsumowania i wnioski

Pozycja każdego dziecka w grupie rówieśniczej w największej mierze zależy od funkcjonowania jego sfery społecznej i emocjonalnej. Stwierdzenie tej

<sup>37</sup> J. Mastalski, *Indywidualizacja*, <http://www.mastalski.pl/michal296.html> [dostęp: 25 marca 2010].

zależności pozwala na ustalenie konkretnych kroków w celu poprawienia sytuacji danego ucznia w społeczności, do której należy. Dla dziecka niemal z każdym rodzajem niepełnosprawności niezbędna okazuje się atmosfera w grupie rówieśniczej. Zakłada się dziś, że każdy uczeń ma szansę osiągnąć sukces, także ten z niepełnosprawnością, jeśli tylko zmniejszymy różnorodne, ograniczające go bariery. W jednym przypadku będą to odpowiednio dobrane cele i treści kształcenia, formy i metody pracy, w innym wyrozumiała postawa nauczyciela i kolegów z klasy, ale zawsze istotna będzie atmosfera klasy. Powiedzieliśmy, że inkluzyjne kształcenie winno uwzględniać rozwój każdego dziecka, zarówno pełnosprawnego, jak z niepełnosprawnością. Niemniej dużo trudniej w szkole ogólnodostępnej funkcjonuje się uczniom z niepełnosprawnościami. Dlatego w dużej mierze sukces edukacyjny, społeczny i emocjonalny dziecka z niepełnosprawnością będzie zależał od atmosfery szkoły i klasy, od stosunku i kompetencji nauczycieli oraz uczniów. Problem odpowiedniego przygotowania szkół ogólnodostępnych na edukację włączającą różne grupy społeczne, w tym uczniów z niepełnosprawnościami, powinien stać się współczesnym wyzwaniem kształcenia szkolnego.

## Bibliografia

- D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2013.
- D. Apanel, *Człowiek niepełnosprawny w edukacyjnej przestrzeni współczesnej szkoły*, w: *Edukacja w obliczu przemian społecznych*, red. I. Surina, E. Murawska, D. Apanel, G. Durka, Toruń 2013.
- E. Bednarz, *Strategia indywidualizacji w dydaktyce inkluzyjnego kształcenia religijnego*, Warszawa 2017.
- I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami*, Kraków 2010.
- D. Deutsch Smith, *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2009.

- J. Głodkowska, *Różnice nie muszą dzielić – uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Rozważania teoretyczne*, w: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Program szkolenia dla nauczycieli. Program Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL dla Polski 2004–2006: PRR – „Niepełnosprawni – samodzielność, rodzina, rehabilitacja, edukacja, praca – system zintegrowany” w Działaniu 2 oraz PRR – PEKiN w Działaniu 3*, Warszawa 2008.
- G. Jagielska, *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*, Warszawa 2000.
- M. Jarośnińska, M. Jas, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa 2010.
- V. Lechta, *Pedagogika inkluzyjna*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, t. 4, Gdańsk 2010.
- A. Maciarz, *Wybrane zagadnienia rewalidacji dzieci*, Zielona Góra 1984.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym*, red. T. Serafin, Warszawa 2001, Biblioteczka Reformy, t. 35.
- B. Rozen, *Edukacja religijna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Studium pedagogiczno-religijne*, Olsztyn 2008.
- J. Sudar-Malukiewicz, *Nauczyciele szkół specjalnych i masowych wobec procesu integracji społecznej osób upośledzonych umysłowo*, w: *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka*, red. G. Dryżałowska, Warszawa 2001.
- G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2013.
- T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, 2011, nr 1 (20).
- A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Radom 2009.
- H. Żuraw, *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*, Warszawa 2008.

## **Wybrane problemy edukacji włączającej uczniów zdolnych**

### **SŁOWA KLUCZOWE**

selekcja uczniów zdolnych, społeczne i psychologiczne efekty edukacji włączającej, specyfika inkluzji uczniów zdolnych

### **STRESZCZENIE**

W artykule podjęto kwestie edukacji włączającej uczniów zdolnych. Inkluzja ma na celu budowanie poczucia przynależności każdej osoby do grupy społecznej, do zróżnicowanej zbiorowości, w której żyje. Najnowsze wyniki badań potwierdzają słuszność niesegregacyjnego kształcenia zdolnych. Osoby zdolne są jednak zagrożone jawną lub ukrytą segregacją pedagogiczną oraz społeczną. Mimo wielu zmian w polityce oświatowej, jakie zachodzą od roku szkolnego 2010/2011, sytuacja uczniów zdolnych w szkołach nie zmienia się, to znaczy ich potrzeby edukacyjne nie są zaspokajane. Selekcje społeczne zdolnych oznaczają, że do tej grupy rzadko włączane są dzieci z rodzin o niskim statusie kulturowym. Z nowych modeli teoretycznych zdolności wynika, że kwestia inkluzji uczniów zdolnych powinna obejmować nie tylko ich włączanie w życie szkoły, ale także w inne obszary i instytucje, w których aktualnie funkcjonują i rozwijają swoje talenty oraz takie, w których pełnić będą ważne role społeczne w przyszłości.

# **Selected Problems of Inclusive Education of Talented Students**

## **KEY WORDS**

selection of talented students, social and psychological effects of inclusive education,  
characteristics of the inclusion of talented students

## **ABSTRACT**

The article addresses the issues of inclusive education of talented and gifted students. Inclusion is aimed at building a sense of belonging of each person to the social group and diverse community in which he or she lives. The latest research results confirm the validity of non-segregating education of talented people. However, talented individuals are at risk of overt or hidden pedagogical and social segregation. Despite many changes in educational policy, which have been occurring since 2010/2011 school year, the situation of talented students in schools does not change, what implies that their educational needs are not satisfied. Social selection of the talented means that children coming from low-culture status are rarely involved in this group. The new models of theoretical abilities indicate that the issue of inclusion of talented students should involve not only their integration into the school life, but also into other areas and institutions in which they currently operate and develop their talents and those in which they will play important social roles in the future.

## Wprowadzenie

W teorii pedagogicznej pojęcie inkluzji zostało wprowadzone na gruncie pedagogiki specjalnej jako nowe podejście wobec osób niepełnosprawnych, zastępujące model medyczny, w którym koncentrowano się na deficytach, wynikających z różnych dysfunkcji rozwojowych. Zwrócono uwagę na fakt, że niepełnosprawni są społecznie marginalizowani, izolowani od ogółu, poddani wyłączeniu i segregacji. W podejściu włączającym dąży się do zapewnienia warunków dla jak najszerzej partycypacji społecznej osób niepełnosprawnych.

Drugą grupą wymagającą włączania do pełni życia społecznego są osoby izolowane z powodów społecznych: biedy, bezrobocia, bezdomności. W pedagogice społecznej i pracy socjalnej wskazywane są też inne czynniki ryzyka wykluczeniem: stan zdrowia, brak wiedzy, nieznajomość kultury, nieznajomość języka, niezaradność, nieznajomość prawa. Liczba osób zagrożonych marginalizacją społeczną zwiększa się z uwagi na zjawisko migracji politycznych i ekonomicznych.

Victor Lechta do osób zagrożonych jawną lub ukrytą segregacją zaliczył także uczniów i osoby utalentowane<sup>1</sup>. Problem selekcji według zdolności jest związany z zasadą doboru pedagogicznego, a dyskusje sięgają początków XX wieku, kiedy uzasadniano potrzebę grupowania uczniów i zakładania szkół dla zdolnych. Obecnie obok inkluzji pedagogicznej, podejmowane są problemy inkluzji społecznej zdolnych, np. wykluczania z puli uczniów utalentowanych lub dostępu do programów dla zdolnych, dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, migrantów, mniejszości etnicznych. Podkreśla się, że nie powinny istnieć społeczne granice ujawniania talentów: ani religijne, ani narodowościowe, ani z uwagi na wiek czy płeć. W społeczeństwach wielokulturowych wspieranie rozwoju zdolności wymaga współpracy, zrozumienia i wzajemnego szacunku różnych społeczności<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> V. Lechta, *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice*, w: *Krakowska pedagogika specjalna*, red. E. Dyduch, J. Wyczasany, Kraków 2010, s. 28–29.

<sup>2</sup> Te zagadnienia były dyskutowane w trakcie 15. Międzynarodowej Konferencji Europejskiej Rady ds. Wybitnych Zdolności (European Council for High Ability, ECHA), która odbyła się w 2016 roku w Wiedniu pt. *Talents in Motion. Encouraging the Gifted in the Context of Migration and Intercultural Exchange*.

Przedmiotem analiz prowadzonych w artykule będą wybrane kwestie edukacji włączającej uczniów zdolnych.

## Podstawy prawne edukacji inkluzyjnej

W założeniach polityki oświatowej w większości krajów europejskich oraz w Polsce przyjęto niesegregacyjny model edukacji zdolnych. Oznacza to, że tacy uczniowie kształcą się w szkołach ogólnodostępnych. Specjalne szkoły organizowane są dla dzieci i młodzieży utalentowanej artystycznie i sportowo, ale nie poznawczo. Sytuacja legislacyjna edukacji uczniów zdolnych w Polsce – na podstawie badań porównawczych przeprowadzonych w 21 krajach europejskich w 2002 roku – została oceniona jako bardzo dobra, umożliwiającą podejmowanie i realizowanie wielu inicjatyw<sup>3</sup>, w tym zapewnienie indywidualnych programów nauczania lub toku nauki i możliwości kończenia każdego typu szkoły w skróconym czasie. Jednak zakres wykorzystania tych form w praktyce szkolnej jest znikomy. W 2007 roku stan kształcenia i opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi stał się przedmiotem kontroli przeprowadzonej przez Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego Najwyższej Izby Kontroli. Raport zawiera wiele uwag krytycznych. Wskazano w nim m.in., że corocznie zmniejsza się liczba uczniów zdolnych korzystających ze specjalnych form kształcenia i pomocy stypendialnej oraz że obowiązki związane ze wspieraniem uczniów zdolnych są rozproszone<sup>4</sup>. Mimo dużych nakładów, inwestycji, szkoleń, publikacji, projektów, jakie powstawały w obszarze pracy ze zdolnymi od 2007 roku, nie doszło do istotnych ilościowych i jakościowych zmian<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> W. Limont, J. Cieślukowska, *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?*, w: *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Kraków 2004, s. 32.

<sup>4</sup> *Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2007.

<sup>5</sup> T. Giza, *Zmiany w polityce oświatowej a jakość wsparcia dla uczniów zdolnych*, „Państwo i Społeczeństwo”, 16, 2016, nr 2, s. 13–25.



Od roku szkolnego 2010/2011 zdolni zostali oficjalnie zaliczeni do kategorii uczniów o specjalnych potrzebach. Wprowadzono wówczas nowe zasady organizowania kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz zasady udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Zainicjowano zmiany, których istotą stała się efektywność wsparcia rozwojowego – wczesna identyfikacja indywidualnych zdolności i potrzeb, a następnie udzielanie pomocy (zaspokajanie potrzeb) w najbliższym środowisku. Te zadania przydzielono nauczycielom, wychowawcom oraz specjalistom<sup>6</sup>. Z nowymi przepisami wiązano oczekiwania, że uregulują pracę z uczniami zdolnymi w szkole. Tak się jednak nie stało. Nie są znane efekty zmian w zakresie wsparcia zdolnych jako uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ponieważ ani w systemie nadzoru pedagogicznego, ani w zakresach kontroli NIK nad nowym systemem ta grupa nie jest uwzględniana<sup>7</sup>. Dostępne dane dotyczą tylko dzieci z niepełnosprawnościami i zaburzeniami rozwojowymi.

Jak dotychczas statystyki oświatowe nie uwzględniają kategorii uczniów uzdolnionych (z wyjątkiem uczestników konkursów i olimpiad) ani w grupie specjalnych potrzeb edukacyjnych, ani jako odrębnej kategorii uczniów w placówkach ogólnodostępnych. Nie ma też ewidencji zajęć rozwijających zdolności (z wyjątkiem tradycyjnych kół zainteresowań)<sup>8</sup>. Z badań przeprowadzonych wśród nauczycieli uczniów zdolnych wynika, że w ich ocenie zmiany w polityce oświatowej nie wpłynęły znacząco na jakość wsparcia dla uczniów zdolnych. Nauczyciele nisko ocenili realne znaczenie dwóch „flagowych” programów firmowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej: *Ucznia zdolnego* i systemu wsparcia dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013 r. poz. 532 §3 ust. 1 pkt 4).

<sup>7</sup> *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2012.

<sup>8</sup> T. Giza, *Kształcenie uczniów zdolnych – między inkluzją a segregacją*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, 33, 2019 [w druku].

<sup>9</sup> T. Giza, *Zmiany w polityce...*, passim.

O skali zaniechań i zaniedbań świadczy raport lokalny nad wspieraniem uczniów uzdolnionych w województwie dolnośląskim z 2016 roku. Poniżej dwa wnioski, które zarazem są opisem i komentarzem stanu edukacji włączającej uczniów zdolnych:

- „Wspieranie uczniów uzdolnionych w województwie dolnośląskim przebiegało w sposób, który nie gwarantował w pełni rzeczywistego rozwoju ich uzdolnień. Rozwiązania organizacyjne przyjęte w skontrolowanych szkołach miały pomagać w rozwoju uczniowskich uzdolnień, jednak formy kształcenia uczniów uzdolnionych oraz działania na rzecz rozwoju tychże nie były skuteczne. Tylko w połowie skontrolowanych szkół wypracowano i sformalizowano systemy typowania wybitnych uczniów. Nawet jeśli szkoły poprawnie wyłoniły uczniów uzdolnionych, to miały dalej problemy z ich wspieraniem”<sup>10</sup>.
- „W żadnej ze skontrolowanych szkół nie skorzystano z możliwości organizacji specjalnych zajęć rozwijających uzdolnienia, z wyjątkiem prowadzenia ogólnodostępnych kół zainteresowań. Żadna kontrolowana szkoła nie zorganizowała też obozu naukowego. W kontrolowanych placówkach indywidualnym programem nauki objęto zaledwie czterech (spośród 2 234) uczniów. Indywidualnym tokiem nauki nie został zaś objęty żaden uczeń. Szkoły zasadniczo nie ubiegały się o stypendia MEN”<sup>11</sup>.

Powyższe fakty uprawniają do wniosków, że w Polsce prawa uczniów zdolnych i ich potrzeby nie są respektowane i wciąż brakuje systemowego wsparcia w ramach szkolnictwa powszechnego<sup>12</sup>. Na pytanie, jakie zadała Wiesława Limont – *Czy uczniowie zdolni mają swoje miejsce w tradycyjnej szkole?*<sup>13</sup> – nie można odpowiedzieć twierdząco. Zmiany w polityce oświatowej, w tym idea inkluzji i związana z nią strategia

<sup>10</sup> *Wspieranie uczniów uzdolnionych w województwie dolnośląskim*, Delegatura NIK we Wrocławiu, 2016, s. 9.

<sup>11</sup> Ibidem.

<sup>12</sup> Pisze o tym także W. Limont, *Czy uczniowie zdolni mają swoje miejsce w tradycyjnej szkole?*, w: *Alternatywy w edukacji*, red. B. Śliwerski, A. Rozmus, Kraków-Rzeszów 2018, s. 183.

<sup>13</sup> Ibidem.

zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów zdolnych, nie zmieniały w tym obszarze.

## **Nauczyciele wobec segregacyjnego *versus* inkluzyjnego kształcenia zdolnych**

O realnym zakresie i jakości pracy z uczniami zdolnymi decydują nauczyciele i postawy, jakie przyjmują wobec edukacji zdolnych. Zasadne jest tu więc pytanie o opinie nauczycieli wobec segregacyjnego *versus* inkluzyjnego kształcenia uczniów zdolnych. Z badań, które przeprowadzono, wynika, że na poziomie organizacji szkolnictwa – funkcjonowania szkół dla uczniów zdolnych – nauczyciele wyrażają przekonanie o konieczności kształcenia niesegregacyjnego. Zarazem jednak zajmują niezdecydowane stanowisko wobec tworzenia specjalnych klas i selekcji uczniów według zdolności w obrębie szkół. Nie można mówić o pełnej aprobacie nauczycieli dla idei edukacji włączającej uczniów zdolnych. W myśleniu potocznym egalitaryzm wiązany jest z inkluzją a elitaryzm z segregacją. To pozwala na wyjaśnienie, „że być może wyraźny brak zgody na tworzenie szkół dla zdolnych jest nie tyle wyrazem myślenia inkluzyjnego, ale egalitarnego”<sup>14</sup>.

Poglądy nauczycieli na temat selekcji uczniów zdolnych są odmienne od tych dotyczących selekcji niepełnosprawnych. Jak wynika z badań prowadzonych w Polsce wśród nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami, 75% ankietowanych stwierdziło, że dzieci niepełnosprawne powinny uczęszczać do szkół specjalistycznych, a 17% – do szkół ogólnodostępnych (8% nie miało zdania na ten temat). Jako główne przyczyny zastrzeżeń dotyczących edukacji włączającej niepełnosprawnych wskazywano na niewystarczające przygotowanie szkół ogólnodostępnych na przyjęcie takich uczniów (42%) oraz to, że uczniowie z niepełnosprawnościami nie skorzystają z lekcji (nie opanują programu) – 33%. 15% ankietowanych

<sup>14</sup> T. Giza, *Kształcenie uczniów...* [w druku].

stwierdziło, że uczniowie z niepełnosprawnościami dezorganizują lekcje, a 10%, że zaniżają poziom klasy<sup>15</sup>.

Nauczyciele są przekonani o słuszności wspólnego kształcenia uczniów o różnym poziomie uzdolnień, z wyłączeniem dzieci niepełnosprawnych, ale taka postawa jest jedynie deklaratorywna, ponieważ nie implikuje ona stosownych działań. Iwona Chrzanowska twierdzi, że właśnie postawy nauczycieli są podstawową barierą edukacji włączającej w Polsce: obawiają się oni zwiększenia obowiązków, konieczności doksztalcenia i szkoleń, zagrożenia utratą pracy, brakiem czasu, obniżeniem wymagań<sup>16</sup>. W obszarze inkluzji zdolnych pojawiają się też inne problemy: brak kompetencji i motywacji do takiej pracy a także potoczne teorie, w których dominuje stereotypowy obraz ucznia zdolnego jako osiągniętego sukcesy wzorowego ucznia. Indywidualne teorie zdolności nie obejmują częstych przypadków talentów uczniów niepełnosprawnych i zaburzeń rozwojowych uczniów zdolnych<sup>17</sup>. I trudny do uświadomienia jest fakt, że tylko co piąty wybitny człowiek dorosły w przeszłości osiągał sukcesy szkolne. Problem, jaki taka postawa implikuje, polega na tym, że w szkole „nie ma miejsca” na pracę z uczniami zdolnymi.

## **Z badań nad efektami edukacji włączającej/selekcyjnej uczniów zdolnych**

Konsekwencje dydaktyczne selekcji uczniów według zdolności jako pierwszy w polskich warunkach badał Bogdan Nawroczyński. Wyniki tych badań potwierdzały zasadność doboru uczniów według zdolności. Jednak późniejsze analizy, uwzględniające konteksty społeczne selekcji, wskazały jednoznacznie, że jest on rozwojowo korzystny wyłącznie dla najlepszych uczniów<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami...

<sup>16</sup> I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2015, s. 560.

<sup>17</sup> I. Chrzanowska, *Uczeń zdolny – uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uczniem uzdolnionym?*, „Studia Edukacyjne”, 34, 2015, s. 123–134.

<sup>18</sup> Więcej na ten temat zob. T. Giza, *Kształcenie uczniów...* [w druku].

Najnowsze badania dostarczają argumentów dla przeciwników idei doboru pedagogicznego. Susan Hallam i Samantha Parsons dowiodły, że dzielenie uczniów młodszych na klasy według umiejętności powoduje pogłębianie się zróżnicowania osiągnięć szkolnych między dziećmi z najwyższymi oraz przeciętnymi i niskimi uzdolnieniami. Spodziewano się, że *streaming* w klasach młodszych zmniejszy lukę i pozwoli na wyrównanie deficytów u dzieci ze środowisk defaworyzowanych. Efekt okazał się przeciwny do oczekiwanego; ponadto wykazano, że selekcje pedagogiczne nadal silnie korelują z selekcjami społecznymi<sup>19</sup>.

Drugi nurt badań nad efektami kształcenia w klasach jednorodnych i zróżnicowanych pod względem uzdolnień jest reprezentowany przez psychologów edukacji i dotyczy związków między akademickim obrazem siebie a osiągnięciami szkolnymi. Akademicki obraz siebie jest silnym i pozytywnym predyktorem osiągnięć szkolnych. Maciej Karwowski i Grzegorz Szumski wykazali, że selekcja uczniów w klasach ze względu na zdolności daje niewielkie efekty dydaktyczne, powoduje natomiast pogorszenie obrazu siebie uczniów zdolnych, co przekłada się na obniżenie ich osiągnięć szkolnych<sup>20</sup>. Podobną prawidłowość potwierdzono w badaniach nad uczniami niepełnosprawnymi. Autorzy założyli istnienie związku między samooceną szkolną uczniów (kształtowaną pod wpływem porównań interpersonalnych w klasie) a osiągnięciami. Uwzględnili w swoich badaniach dwa efekty: wielkiej ryby w małym stawie (*the Big-Fish-Little-Pond Effect*, BFLPE) oraz pławienia się w cudzym blasku (*Bask in Reflected Glory Effect*, BIRGE): „Efekt wielkiej ryby w małym stawie zakłada, że im wyższy jest średni poziom umiejętności w grupie odniesienia, tym gorszy będzie akademicki obraz siebie pojedynczego ucznia w danej grupie [...] Dla odmiany efekt pławienia się w cudzym blasku zakłada, że przynależność do grupy w jakikolwiek sposób elitarnej – a taką jest „lepsza” szkoła, klasa czy każda inna wysoce selektywna społeczność – powoduje wzrost wyobrażenia

<sup>19</sup> S. Hallam, S. Parsons, *Prevalence of Streaming in UK Primary Schools: Evidence from the Millennium Cohort Study*, „British Educational Research Journal”, 3, 2013, s. 514–544.

<sup>20</sup> M. Karwowski, G. Szumski, *O wielkiej rybie w małym stawie*, w: *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Poznań 2014, s. 147–161.

na temat swoich możliwości ze względu na dumę płynącą z przynależności<sup>21</sup>. Skutki obu efektów są odmienne. Z prowadzonych badań wynika, że przynależność do grupy wysoko selektywnej raczej szkodzi szkolnej samoocenie, niż jej pomaga. Ta prawidłowość jest potwierdzana również w badaniach międzykulturowych<sup>22</sup>. Dla tytułowej tu kwestii inkluzji uczniów zdolnych ważny jest wniosek, jaki obaj autorzy sformułowali w konkluzji badań, komentując brak wpływu obecności uczniów zdolnych w klasie na poziom samooceny ich przeciętnie utalentowanych rówieśników (brak efektu BIRGE): „Uzyskane w tym badaniu wyniki można też odczytywać jako wskazujące na pewne symptomy izolacji uczniów szczególnie zdolnych – wszak skoro nie stanowią oni punktu odniesienia dla swoich mniej zdolnych kolegów, to być może dzieje się tak za sprawą ich wykluczenia z interakcji?”<sup>23</sup>.

## Specyfika inkluzji edukacyjnej uczniów zdolnych

Rena F. Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius i Frank C. Worrell stwierdzili, że żaden obszar talentu nie może być obecnie rozwijany wyłącznie w szkole<sup>24</sup>. Celowe procesy edukacyjne, w tym koncentracja na metodach i formach pracy, nie są wystarczające dla ujawniania i rozwoju talentów oraz dla osiągnięcia twórczych wyników. Istnieje potrzeba szerokiego ujmowania zmiennych środowiskowych: cechy otoczenia społecznego szkoły oraz współpraca rodziny, szkoły, instytucji i osób ze środowiska lokalnego. Podejście rozwojowe do zdolności oznacza, że na każdym etapie życia nieco inne czynniki środowiskowe są ważne dla ujawniania

<sup>21</sup> M. Karwowski, G. Szumski, *Czy obecność uczniów zdolnych w klasie zagraża akademickiemu obrazowi siebie ich rówieśników?*, „Psychologia Wychowawcza”, 8, 2015, s. 73.

<sup>22</sup> H.W. Marsh, K.T. Hau, *Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept: A Cross-Cultural (26-country) Test of the Negative Effects of Academically Selective Schools*, „American Psychologist”, 5, 2003, s. 364–376.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 83.

<sup>24</sup> R.F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F.C. Worrell, *Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zmiana oparta na wiedzy psychologicznej*, „Psychologia Wychowawcza”, 8, 2015, s. 26.

talentów. A także, że uczniowie zdolni muszą zmieniać grupy i środowiska, szukając wzmocnień ważnych dla rozwoju własnych potencjałów. Inkluzja uczniów zdolnych oznacza zatem nie tylko włączanie w życie szkoły, ale także i innych przestrzeni edukacyjnych, w których funkcjonują.

Wspomniani badacze są autorami ważnej koncepcji teoretycznej zdolności, tzw. mega modelu rozwoju talentu (*Talent-Development Mega-Model*, TDMM). Sformułowali oni następującą definicję: „Zdolności to proces rozwojowy, który jest specyficzny dziedzinowo i plastyczny. Choć ścieżka rozwoju może rozpocząć się widocznym potencjałem, zdolności muszą być rozwijane i wspierane poprzez ćwiczenia oraz ingerencje w umiejętności specyficzne dziedzinowo, programy oraz poprzez zamierzony rozwój umiejętności psychologicznych i społecznych, które są niezbędne w podążaniu trudnymi, nowymi ścieżkami. Celem tego procesu rozwojowego jest transformacja potencjalnego talentu w okresie młodości w wybitne osiągnięcia i innowacyjność w wieku dorosłym”<sup>25</sup>. Rozwojowe podejście do zdolności poszerza zakres inkluzji edukacyjnej i społecznej, jakiej doświadczać powinni uczniowie zdolni.

Inną oryginalną propozycją teoretyczną, która pozwala poszerzyć rozumienie specyfiki inkluzji uczniów zdolnych, jest tzw. aktiotopowy model zdolności (*Actiotope Model of Giftedness*, AMG) opracowany przez Alberta Zieglera. Wybitność jednostki jest w nim wiązana nie z pojedynczymi cechami osobowości, lecz z działalnością człowieka i jego rozwojem w określonym otoczeniu społecznym. Termin „aktiotopowy” pochodzi od słowa *actiotop* (*action* + *biotop*, „aktywność w środowisku życia”)<sup>26</sup>. Autor sięgnął po metodę biograficzną wykorzystaną wcześniej w badaniach nad geniuszami przez Howarda Gardnera. Podobnie jak on wskazał na pewne wspólne czynniki, które warunkują rozwój potencjałów człowieka – aktywność osoby w określonej dziedzinie oraz edukację. Wybitność według A. Zieglera jest osiągnięta przez jednostki

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> W. Limont, „*Stań na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, w: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 3, red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, Gdańsk 2007, s. 114.

dzięki interakcji ich potencjałów oraz umiejętności organizacji własnych działań w środowisku materialnym, społecznym i informacyjnym. Kluczowym pojęciem tego modelu pozostaje działanie człowieka.

Ziegler wskazał na potrzebę zmiany paradygmatu w podejściu do poznawania zdolności. Polegało to na przyjęciu założenia, że aby zrozumieć rozwój wybitnych uzdolnień, w pierwszej kolejności należy poznać system społeczny, w którym doszło do ujawnienia talentu. Dopiero potem można pytać o elementy struktury zdolności. Sukces w jakiejś dziedzinie jest rezultatem nie tyle indywidualnych umiejętności i wysiłków ludzi, ile ich zbiorowego wsparcia: korzystnego układu cech środowiska, dostosowanych do zmieniających się potrzeb zdolnych oraz własnego zaangażowania w rozwój. Nie badano dotychczas, w jaki sposób cechy indywidualne współdziałają z czynnikami społeczno-kulturowymi w środowisku życia człowieka i jakie interakcje zachodzą między potencjałami ludzi zdolnych a cechami ich otoczenia.

Ziegler i współpracownicy twierdzą, że najskuteczniejszym sposobem wsparcia rozwoju potencjałów jest dążenie do zgodności różnych elementów aktiotopu<sup>27</sup>. Teoria AMG zmienia sposób myślenia o pracy z uczniami zdolnymi. Wspieranie rozwoju nie może ograniczać się do zdolności poznawczych i akademickich, lecz powinno być podejściem systemowym obejmującym całokształt potencjałów społeczno-emocjonalnych dzieci i młodzieży. Nauczyciele muszą rozpoznać siebie jako część rozwijającego się aktiotopu uzdolnionych oraz zaangażować się w pomoc w skutecznym korzystaniu z zasobów wewnętrznych i edukacyjnych. Aby zapewnić uczniom uzyskiwanie wysokich (na miarę możliwości) osiągnięć, trzeba efektywnie kształtować ich środowiska uczenia się. Na tym też polega specyfika włączania uczniów zdolnych – aktywności w wielu środowiskach i grupach.

W konkluzji do zarysowanych powyżej problemów można stwierdzić, że zamykanie kwestii wsparcia dla uczniów zdolnych do roli

<sup>27</sup> A. Ziegler, H. Stoeger, D.P. Balestrini, S.N. Phillipson, S. Phillipson, *Systematic Gifted Education*, w: *The Handbook of Secondary Gifted Education*, red. F.A. Dixon, S.M. Moon, Austin 2014, [https://www.psychology.uni-erlangen.de/mitarbeiter/ziegler/ziegler\\_stoeger\\_balestrini\\_phillipson\\_phillipson.pdf](https://www.psychology.uni-erlangen.de/mitarbeiter/ziegler/ziegler_stoeger_balestrini_phillipson_phillipson.pdf) [dostęp: 20 grudnia 2019].



szkoły i rodziny zubaża obszar pedagogiki zdolności. Zgodnie z założeniami modelu AMG osiągnięcia ludzi wzrastają tam, gdzie podsystemy społeczne ze sobą współdziałają. Tradycyjne podejście do kształcenia zdolnych skupia się przede wszystkim na uczniach, którzy albo aktualnie posiadają jakieś wyjątkowe osiągnięcia, albo wiadomo o nich, że mają wysoki iloraz inteligencji. Wysoki poziom osiągnięć jest pośrednim, ale bardzo wyraźnym wskaźnikiem zasobów, do których uczeń już miał dostęp. Celem kształcenia uczniów zdolnych jest zwiększanie dostępnego im kapitału edukacyjnego i ułatwienie procesów przechodzenia do coraz bardziej złożonych socjotopów, dzięki którym wzrastają.

## Specyfika inkluzji społecznej ludzi zdolnych

Każdy człowiek, aby się rozwijać, musi znaleźć w swoim środowisku społeczno-kulturowym minimum niezbędnych warunków. Potencjał rozwojowy urzeczywistnia się w toku interakcji jednostki z jej otoczeniem. Włączanie w życie społeczne jest procesem dynamicznym. W każdej fazie życia możliwości i potrzeby zmieniają się, wymagając innego typu pomocy i innych bodźców. Pytanie o możliwości rozwoju sprowadza się do kwestii ilości i jakości wsparcia, jakie otrzymuje jednostka ze środowiska na danym etapie życia i o wzajemne oddziaływanie między cechami indywidualnymi a cechami społeczno-kulturowymi.

Uczniowie zdolni w dorosłości będą pełnić ważne role społeczne. Ich dalszy rozwój jest związany z kolejnymi fazami życia oraz potrzebami i wymaga funkcjonowania w różnych rolach społecznych. Włączanie w życie społeczne ludzi zdolnych jest związane z funkcjami, które pełnią<sup>28</sup>. Po pierwsze, ludzie zdolni stanowią elity społeczne. Promowania elit nie należy utożsamiać z ideą społeczeństwa elitarnego,

<sup>28</sup> T. Giza, *Ludzie zdolni i ich miejsce we wspólnotach*, w: *Wspólnotowość a solidarność. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Andrzejowi Góralskiemu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2016, s. 77.

w którym istnieją grupy uprzywilejowane. Elity w społeczeństwie demokratycznym nie stanowią establishmentu, pełnią raczej rolę służebną lub wiodącą, nie odgradzając się od ogółu w poczuciu swej wyższości. Ludzie zdolni tworzą kapitał społeczny i przyczyniają się, poprzez swoją aktywność i wytwory, do rozwoju społeczeństw. Wspólnota wyznacza zatem przestrzeń dla kreatywności i aktywności ludzi zdolnych, wytycza obszar dostępnych narzędzi i materiału do tworzenia, wartościuje wytwory i implementuje innowacje. Działa jak inhibitor albo stymulator aktywności. Ludzie zdolni częściej niż przeciętnie utalentowani zmieniają środowiska społeczne, są mobilni, poszukując nowych wyzwań oraz przestrzeni, gdzie znajdują się podobni do nich oraz gdzie mają dostęp do nowoczesnych technologii i wsparcie w tolerancyjnym środowisku.

Duże znaczenie dla zmian w badaniach nad zdolnościami miały studia międzykulturowe. Ich wyniki pozwoliły na wyjaśnianie różnic w kreatywności ludzi z różnych obszarów świata. Należy odnotować także ważne badania nad innowacyjnością gospodarczą państw i regionów, w których warunków dla zachowań twórczych poszukiwano nie w obszarze interakcji jednostka – grupa/społeczeństwo, lecz na poziomie czynników makrospołecznych, w tym procesów gospodarczych.

Człowiek zdolny przenosi się tam, gdzie znajduje potrzebną dla siebie atmosferę otwartości i tolerancji. Rozwojowi indywidualnemu sprzyja zmiana środowiska. Tym chętniej decyzje o zmianie są podejmowane, im aktualna wspólnota ma mniej do zaoferowania zdolnemu. W Polsce możemy mówić o zjawisku drenażu mózgów, ponieważ z kraju wyjeżdża wielu zdolnych specjalistów. Powodem są niskie płace, bariery biurokratyczne i brak interesujących ofert, spowodowany małą innowacyjnością polskich przedsiębiorstw. Innowacjom sprzyja rozwój małych i średnich przedsiębiorstw oraz ich komercjalizacja w połączeniu z badaniami naukowymi. Tego w Polsce brakuje. Włączanie społeczne ludzi zdolnych jest związane z zadaniami, jakie wyznacza im społeczeństwo i miejscami, jakie mogą zająć w strukturze społecznej.

Można w konkluzji stwierdzić, że niedostatek troski o elity ludzi zdolnych, powoduje, że osoby te opuszczają wspólnoty. Mobilność oznacza, że wraz z nabywaniem wiedzy i kompetencji, jednostka wchodzi w zakres oddziaływań innych wspólnot, bądź przekształca swoją. Jeśli brakuje troski o zdolnych, ci zmieniają środowisko.

## Podsumowanie

Edukacja włączająca uczniów zdolnych oznacza, podobnie jak każda inna inkluzja, tworzenie takich warunków w przestrzeni kształcenia, aby zaspokojone były indywidualne potrzeby tych dzieci oraz zapewnione ich pełne uczestnictwo w życiu wspólnot szkolnych, w którym pożytki z różnorodności uzdolnień i ich efektów czerpią wszyscy uczniowie. Inkluzja oznacza akceptację dla różnic, jak i znoszenie różnic między uczniami. Podejście inkluzyjne w wymiarze społecznym i edukacyjnym jest obecnie wiodącym w pedagogice zdolności. Priorytetem jest aktywizacja ludzi zdolnych na rzecz szerokiej partycypacji społecznej. Włączanie oznacza zaangażowanie wszystkich podmiotów. Tymczasem osobom zdolnym nie są tworzone warunki do takiego uczestnictwa i funkcjonowania szkolnego. Nowe badania potwierdzają walory wspólnego kształcenia uczniów zdolnych z przeciętnie utalentowanymi poznawczo rówieśnikami. Ale też nie może być to bierna obecność lub przesuwanie kwestii rozwoju talentów w sferę pozalekcyjną, pozaszkolną i prywatną. Szkoła, nie dbając o prawa uczniów zdolnych, paradoksalnie dokonuje ich izolacji. Skuteczność inkluzji jest niewystarczająca, czego wskaźnikiem jest niska jakość pracy ze zdolnymi w szkole ogólnodostępnej. Szkoły nie mają pomysłu na pracę z uczniami zdolnymi. Ministerstwo Edukacji Narodowej nie ma pomysłu na zarządzanie z wykorzystaniem już istniejących rozwiązań prawnych oraz zasobów metodycznych.

Edukacja włączająca w swoich podstawowych założeniach ma na celu budowanie poczucia przynależności do grupy społecznej, do zróżnicowanej zbiorowości. Czy rzeczywiście szkoły z bogactwa różnorodności uczniów, w tym różnic indywidualnych nazywanych zdolnościami

i uzdolnieniami, korzystają, tolerują je lub akceptują? Czego uczą się we wzajemnych kontaktach uczniowie o odmiennych talentach i predyspozycjach? Czy istotnie edukacja włączająca w tym kształcie, jaki wynika z przeprowadzonych analiz, sprzyja uczniom zdolnym? Czy mają oni poczucie pełnej przynależności do wspólnoty szkolnej i czują się w niej potrzebni? Czy właściwości ich indywidualnego rozwoju są uwzględniane? Aby pozytywnie odpowiedzieć na te pytania, potrzebny jest pozytywny program pracy ze zdolnymi oparty na działaniu ujawniania tych dzieci, zwiększaniu środków i pomocy rozwojowej dla nich. I nie chodzi tu o zwiększanie różnic między zdolnymi i przeciętnie utalentowanymi, lecz o dobro rozwojowe i społeczne.

W zakończeniu warto sformułować kilka problemów, które wciąż czekają na rozważenie. Jak realnie włączać zdolnych w życie szkoły i różnych grup społecznych? Jakie miejsca w szkole i w społeczeństwie mogą zająć (i nie chodzi tu o półkę z pucharami)? Czy społeczeństwo stwarza warunki dla inkluzji i rozwoju zdolnych, czy przeciwnie, skłania ich do zmiany/migracji? Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania prowadzi do pomysłów na kształcenie uczniów zdolnych. Ale bardziej chodzi tu o zmiany w kulturze szkoły i przededefiniowanie myślenia o pracy ze zdolnymi.

## Bibliografia

- I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2015.
- I. Chrzanowska, Uczeń zdolny – uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uczniem uzdolnionym?, „Studia Edukacyjne”, 34, 2015.
- J.W. Eby, J.F. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, Warszawa 1998.
- T. Giza, *Kształcenie uczniów zdolnych – między inkluzją a segregacją*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, 33, 2019 [w druku].

- T. Giza, *Ludzie zdolni i ich miejsce we wspólnotach*, w: *Wspólnotowość a solidarność. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Andrzejowi Góralskiemu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2016.
- T. Giza, *Zmiany w polityce oświatowej a jakość wsparcia dla uczniów zdolnych*, „Państwo i Społeczeństwo”, 16, 2016, nr 2.
- S. Hallam, S. Parsons, *Prevalence of Streaming in UK Primary Schools: Evidence from the Millennium Cohort Study*, „British Educational Research Journal”, 3, 2013.
- Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2007.
- M. Karwowski, G. Szumski, *Czy obecność uczniów zdolnych w klasie zagraża akademickiemu obrazowi siebie ich rówieśników?*, „Psychologia Wychowawcza”, 8, 2015.
- M. Karwowski, G. Szumski, *O wielkiej rybce w małym stawie*, w: *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Poznań 2014.
- Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2012.
- V. Lechta, *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice*, w: *Krakowska pedagogika specjalna*, red. E. Dyduch, J. Wyczęsany, Kraków 2010.
- W. Limont, *Czy uczniowie zdolni mają swoje miejsce w tradycyjnej szkole?*, w: *Alternatywy w edukacji*, red. B. Śliwerski, A. Rozmus, Kraków-Rzeszów 2018.
- W. Limont, „*Stań na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, w: *Wychowanie. Pojęcia-procesy-konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 3, red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, Gdańsk 2007.
- W. Limont, J. Cieślukowska, *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?*, w: *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Kraków 2004.
- H.W. Marsh, K.T. Hau, *Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept: A Cross-Cultural (26-country) Test of the Negative Effects of Academically Selective Schools*, „American Psychologist”, 5, 2003.

R.F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F.C. Worrell, *Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zmiana oparta na wiedzy psychologicznej*, „Psychologia Wychowawcza”, 8, 2015.

*Wspieranie uczniów uzdolnionych w województwie dolnośląskim*, Delegatura NIK we Wrocławiu, 2016.

A. Ziegler, H. Stoeger, D.P. Balestrini, S.N. Phillipson, S. Phillipson, *Systematic Gifted Education*, w: *The Handbook of Secondary Gifted Education*, red. F.A. Dixon, S.M. Moon, Austin 2014.

# DZIAŁ III

---

## **INKLUZJA W PRACY Z SENIORAMI**





## **Inkluzja jako remedium na wykluczenie społeczne – od ekskluzji do inkluzji**

### **SŁOWA KLUCZOWE**

inkluzja, wykluczenia społeczne, edukacja integracyjna i włączająca

### **STRESZCZENIE**

W artykule wyjaśniono pojęcie inkluzji społecznej, rozpatrzono zjawisko wykluczenia jako formę zamknięcia społecznego, a także wskazano możliwość włączenia nauczycieli seniorów do życia społeczności szkolnej. Autorka ukazuje szkołę jako miejsce, w którym z założenia podstawę jej działania stanowi integralne wychowanie, a zatem również włączanie do środowiska osób wyobcowanych, wykluczonych z różnych przyczyn ze środowiska społecznego zarówno dzieci, jak i osób starszych. Włączanie (w wielu krajach Europy używa się tego słowa zamiennie z integracją) odnosi się najczęściej do dzieci niepełnosprawnych, ale także dotyczy osób starszych. Walorem pracy jest istota i aktualna tematyka, bogaty materiał źródłowy, na którym została oparta oraz przyjęte zasady włączania osób starszych, wykluczonych do uczestnictwa we wspólnocie życia szkoły, a także integracji osoby w czynię. Powiązanie aspektu uczestnictwa we wspólnocie społecznej z rozwojem osobowym pozwala na uniknięcie wielu egoizmów. Autorka zwraca uwagę na szereg praktycznych implikacji, które mogą być przydatne w pracy nauczycieli, wychowawców, pracowników socjalnych.

# **Inclusion as a Remedy for Social Exclusion – from Exclusion to Inclusion**

## **KEY WORDS**

inclusion, exclusion, segregational, integrational and inclusive education

## **ABSTRACT**

The article explains the concept of social inclusion, considers the phenomenon of exclusion as a form of social closure, and also indicates the possibility of including senior teachers in the life of school community. The author shows school as a place where integral upbringing is essential, which covers also the inclusion of alienated people, excluded for many reasons from social environment of both children and the elderly. Inclusion (in many European countries, the word is used interchangeably with integration) most often refers to children with disabilities but also concerns the elderly. The value of work lays in its essence and current subject matter, the rich source material on which it is based, and the accepted principles of including older people, excluded from participation in the school life community, and the integration of the person in action. Linking the aspect of participation in a social community with personal development allows to avoid many egotisms. The author draws attention to a number of practical implications that may be useful in the work of teachers, educators and social workers.

## Wprowadzenie

Początek koncepcji wykluczenia społecznego sięga lat siedemdziesiątych XX wieku i wiąże się z publikacją Rene Lenoira pt. *Les exclus*. Pojęcie dotyczyło osób mieszkających we Francji, które nie uczestniczyły w rozwoju społeczno-ekonomicznym.

Pojęcie wykluczenia występowało już w starożytności (ostracyzm w Atenach, proskrypcja w Rzymie, niewolnictwo, banicje). Max Weber<sup>1</sup> postrzegał zjawisko wykluczenia jako formę zamknięcia społecznego. Na początku XXI wieku wykluczenie stało się jedną z podstawowych kwestii społecznych w krajach europejskich, co nie pozostawało bez związku z migracjami, globalizacją, cyfryzacją, urządzeniami mobilnymi (telefonami komórkowymi, które wydatnie przyczyniają się do izolacji).

Koncepcja wykluczenia jest różnie definiowana w zależności od narodowych tradycji socjologicznych. Pojęcie to ma charakter globalny i występuje we wszystkich formacjach ustrojowych. Wymiaru praktycznego wykluczenie społeczne nabrało poprzez zastosowanie w Strategii Lizbońskiej z 2000 roku do opisanie determinantów nowego modelu społecznego państw członkowskich Unii Europejskiej. Oznacza to ograniczone uczestnictwo w różnych przejawach życia społecznego lub nawet jego brak. Przyczyny wykluczenia społecznego są bardzo zróżnicowane i mają charakter indywidualny. Wywołują głębokie skutki, często nieodwracalne.

Antidotum na wykluczenie społeczne wydaje się **inkluzja**, której nazwa odnosi się do pojęć „włączenia”, „dołączenia” bądź „zawierania” (łac. *includere*: *in-* – „w, do”, *cludere* – gr. *κλείδ* [kleid], *κλείς* [kleis] – „klucz”; por. łac. *clavis* – „klucz”).

**Inkluzja społeczna** (społeczne włączenie, integracja społeczna) to proces włączania jednostek czy grup w funkcjonowanie szerszego społeczeństwa. Na gruncie socjologii pojęcie to jest definiowane jako proces wtórnej socjalizacji, odzyskiwania dla społeczeństwa jednostek i grup społecznych odsuniętych z różnych powodów na margines. Włączenie

<sup>1</sup> M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo*, Warszawa 2002.

społeczne jest procesem trudnym, złożonym, wielowymiarowym – wymaga determinacji, dobrej woli, zaangażowania i aktywności rodziny, a także instytucji, takich jak szkoła.

Celem inkluzji społecznej jest umożliwienie jednostkom czy grupom powrotu do społeczeństwa, udziału w życiu społecznym, zawodowym, rodzinnym, towarzyskim, kulturalnym i politycznym. W dotychczasowej literaturze opisano różne strategie inkluzji społecznej w zależności od przyczyn wykluczenia społecznego (strategie reproduktywne, edukacyjne, paliatywne i lecznicze, prewencyjne oraz emancypacyjne)<sup>2</sup>. Instytucjonalne narzędzia, wykluczenia społecznego są pochodną wielu czynników, m.in. przyjętego modelu polityki społecznej czy edukacyjnej. Niezwykle ważną rolę w tym modelu odgrywają instytucje społeczne, samorządy, organizacje pozarządowe, a także instytucje edukacyjne. **Edukacja włączająca** znana na świecie od lat siedemdziesiątych XX wieku wywołuje w Polsce wiele emocji i ma w kraju zagorzałych zwolenników. Prof. Grzegorz Szumski z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (APS) określa ją jako „przewrót kopernikański w pedagogice”<sup>3</sup>. Oponenci, choć nie negują jej wartości, dopatrują się istotnych przeszkód w jej wdrażaniu<sup>4</sup>.

Włączanie (w wielu krajach Europy używa się tego słowa zamiennie z integracją) odnosi się najczęściej do dzieci niepełnosprawnych. Oznacza to, że każde dziecko ma prawo do nauki wraz z niepełnosprawnymi dziećmi w szkole najbliższej miejsca zamieszkania. Anna Firkowska-Mankiewicz wskazuje na trzy typy edukacji: segregacyjną, integracyjną i włączającą<sup>5</sup>. System kształcenia segregacyjnego dzieli dzieci niepełnosprawne na kilka grup w zależności od rodzaju niepełnosprawności oraz

<sup>2</sup> T. Zacharuk, *Włączająca edukacja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 7, Warszawa 2008, s. 167–173.

<sup>3</sup> G. Szumski, *Edukacja inkluzyjna: geneza, istota, perspektywy*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2006, nr 1, s. 93–114.

<sup>4</sup> K. Ćwirynkało, A. Żyta, *Dlaczego edukacja włączająca nie zawsze jest najlepszym rozwiązaniem? Doświadczenia i plany edukacyjne wobec dzieci z zespołem Downa w relacjach matek*, „Szkoła Specjalna”, 2014, nr 3, s. 186–201.

<sup>5</sup> A. Firkowska-Mankiewicz, *Spór o inteligencję człowieka – dziedziczność czy środowisko*, Warszawa 1993, s. 16–23.

oddziela osoby niepełnosprawne od ich pełnosprawnych rówieśników. Dzieci z dysfunkcjami kształcone są w szkołach specjalnych z przystosowanym do ich potrzeb programem nauczania i nauczycielami z odpowiednim do tego wykształceniem<sup>6</sup>.

Edukacja włączająca oparta jest na społecznym modelu postrzegania „niepełnosprawności”, który uznaje, iż przyczynami ekskluzji są m.in. tworzone przez społeczeństwo bariery społeczne, ekonomiczne, prawne oraz organizacyjne. Społeczeństwo jest w pewnym stopniu odpowiedzialne za zmniejszenie skutków odrzucenia, samotności, wykluczenia, ale przede wszystkim za włączenie do społeczeństwa osób starszych i w różnym stopniu zmarginalizowanych.

Edukacja asymilacyjna stanowi od kilku lat nowy paradygmat myślenia i działania na rzecz osób marginalizowanych, niedostrzeganych oraz wykluczonych. Jest to koncepcja stosunkowo młoda, która odchodzi od schematu myślenia segregacyjnego o osobach dotkniętych niepełnosprawnością, chorobą czy samotnością, a także przedstawicielach różnych wyznań religijnych czy kultur – model dotyka w końcu różnicy wieku, rasy czy płci. Działania powinny być ukierunkowane na włączenie tych osób w nurt życia społecznego. Dobro jednostek słabszych – lub w jakikolwiek sposób wykluczanych społecznie – przyświeca próbom wieloaspektowego ujęcia problemu, integracji i inkluzji z uwzględnieniem różnych poziomów oraz gruntów społecznych. Efektem inkluzji asymilacyjnej są nie tylko coraz częściej powstające w szkołach klasy integracyjne, ale także włączenie seniorów w życie szkoły.

Budowania klimatu inkluzji i włączania nauczycieli emerytów w życie szkoły, podjęli się nauczyciele wraz z uczniami szkoły podstawowej nr 27 w Krakowie oraz w szkole w Niepołomicach. Działalność ta

<sup>6</sup> Zalety systemu edukacji segregacyjnej to: – specjalnie wykształcona, wysoko wykwalifikowana kadra nauczycieli oddana pracy z dziećmi niepełnosprawnymi; – wypracowanie wielu specyficznych metod nauczania.

Wady systemu edukacji segregacyjnej to: – dzieci sprawne dojrzewają bez świadomości istnienia rówieśników z różnego rodzaju niepełnosprawnościami; – sztywność systemu; – dostosowanie tylko do określonego modelu niepełnosprawności, jest źródłem poczucia izolacji społecznej i upośledzenia.

przynosi dobre skutki zarówno dla seniorów, jak i młodzieży. I chociaż uniwersytety III wieku funkcjonują prawie we wszystkich miastach, zarówno w Krakowie, jak i w Niepołomicach, to jednak bezpośredni kontakt z młodzieżą w pewnym sensie kompensuje uczucia, które z różnych przyczyn nie mogą być zaspokojone przez bliskich, a szczególnie przez wnuków. Zadaniem szkoły pozostaje też przygotowanie młodzieży do życia w społeczeństwie poprzez wyrabianie wrażliwości na potrzeby osób w różnym wieku, w tym nauczycieli seniorów mieszkających w rejonie szkoły.

### **Wzajemność inkluzyjna: dzieci i młodzież – nauczyciele seniorzy**

Poniżej zaprezentowano działania włączające w życie szkoły nauczycieli emerytów, seniorów, podejmowane przez uczniów i grono pedagogiczne. Rzeczą oczywistą jest, że emerytura oraz ustanie kontaktów zawodowych i towarzyskich zmienia sytuację życiową osób starszych. W wyniku zachodzących przemian społecznych, kulturowych i ekonomicznych relacje międzyludzkie uległy rozluźnieniu; osłabione są więzi społeczne, a także rodzinne, coraz rzadziej spotyka się rodziny wielopokoleniowe. Zmiany struktury rodziny, emigracje, rozdzielność pokoleń, a także sytuacja materialna i zdrowotna przyczyniają się w znacznej mierze do marginalizacji i poczucia osamotnienia osób starszych.

Pasja i chęć działania są immanentnie wpisane w misję nauczycieli, tymczasem wielu z nich z wiekiem szczególnie boleśnie odczuwa pozostawienie na bocznym torze. Seniorzy przez długi czas byli postrzegani jako grupa, dla której trzeba zorganizować zajęcia edukacyjne, ofertę kulturalną, z której coraz częściej korzystają, a w końcu także opiekę. Młodzież szkolna dwóch badanych szkół ustaliła miejsca zamieszkania seniorów, a dyrekcje szkół w celu zdiagnozowania potrzeb tej grupy osób wystosowały zaproszenia na wspólne spotkanie.

Młodzież pod opieką wychowawców wraz z seniorami wzięła aktywny udział w tworzeniu projektów społecznych, które mają na celu włączanie

osób starszych w życie społeczności szkolnej. Spotkania okazały się niezwykle ważne i twórcze dla obu stron. Okazało się, że osoby starsze to nie tylko odbiorcy oferty do nich kierowanej, ale także pomysłodawcy i realizatorzy ciekawych i wartościowych pomysłów.

Młodzież i nauczyciele zaproponowali nowe metody pracy z osobami starszymi tworzące skuteczne i trwałe działania (np. forum nauczycieli seniorów), umożliwiające podzielenie się doświadczeniem z młodymi nauczycielami, przybliżeniem historii oświaty oraz przeszłości miejsc, w których aktualnie mieszkają. Seniorzy wraz z czynnymi nauczycielami współtworzą program wychowawczy i wnoszą do niego swoje pomysły i refleksje. Szkoła zebrała wiele doświadczeń, refleksji i uwag praktycznych, a przez to wypracowała narzędzia przydatne w działaniach współpracy międzypokoleniowej. Okazuje się, że:

- osoby starsze przy odrobinie akceptacji i zachęty otwierają się i chętnie włączają w życie szkoły;
- potencjał ludzi starszych może być wykorzystany z pożytkiem dla szkoły;
- perspektywy i zasoby różnych grup wiekowych są wartościowe;
- nastąpił rozwój pomysłów na włączenie osób 60+ do życia szkoły, partnerskiej współpracy i wzajemnego słuchania;
- osoby 60+ rozwijają się, zdobywają nowe umiejętności przydatne do pracy z grupą i ze społecznością lokalną, nabierają pewności siebie i działają z coraz większą odwagą;
- zacieśniają się relacje międzypokoleniowe, w których ludzie, starsi czują się dowartościowani i potrzebni, organizują pomoc w lekcjach dla słabszych uczniów;
- na bazie otwartości, wzajemnego słuchania i uczenia się można zbudować relację międzypokoleniową;
- młodzi mogą zdobywać od starszych przydatną dla nich wiedzę i doświadczenie, których nie sposób wyszukać w Internecie, a starsi czują się potrzebni;
- przełamuje się stereotypy związane z wiekiem;
- zauważalny jest wychowawczy aspekt starości (niektóre dzieci odczuwają syndrom braku babci);

- z punktu widzenia psychologii, pedagogiki i filozofii można dostrzec obopólne korzyści wynikające z inkluzji zarówno dla starszych, jak i dla młodzieży;
- seniorzy mogą lepiej poznać i zrozumieć współczesny świat oraz zmiany, jakie w nim zachodzą;
- choć osiągnięcia medycyny poprawiają jakość życia, nie zapobiegają poczuciu samotności, odrzucenia, izolacji społecznej.

Aktywność i dobre relacje międzypokoleniowe są jednym z niezbędnych warunków pogodnego starzenia się, sprzyjają zdrowiu fizycznemu i psychicznemu. Osoby starsze mają doświadczenie i wiele pomysłów. To nie tylko odbiorcy oferty do nich kierowanej, ale także pomysłodawcy i realizatorzy ciekawych i wartościowych działań w swoich społecznościach. Posiadają swoje umiejętności i pasje, którymi mogą i chcą dzielić się z młodszymi kolegami oraz uczniami.

Z racji większej ilości czasu wrażliwością obserwują swoje najbliższe otoczenie i angażują się w rozwiązywanie lokalnych problemów, takich jak np. brak przestrzeni do spotkań dla mieszkańców, brak ciekawej oferty zajęć dla dzieci czy niewielkie zainteresowanie lokalną historią.

Działalność społeczna promująca integrację wewnątrz- i międzypokoleniową zakłada rozwój różnych form aktywności osób starszych przy wykorzystaniu istniejącej infrastruktury społecznej (np. biblioteki publiczne, domy kultury) oraz włączenie do wspólnych działań młodszego pokolenia, co pozwoli na budowanie wzajemnego zrozumienia oraz rozwój umiejętności społecznych.

## **Działania integracyjne włączające nauczycieli seniorów**

Potrzebę włączenia nauczycieli seniorów w proces uczenia się wspierali uczniowie. Dotyczy to dwóch obszarów:

- pomocy i wsparcia społecznego,
- pomocy dla szkoły i dla młodzieży.

Zadaniem szkół włączających program będzie rozpoznanie i wspieranie różnorodnych potrzeb oraz możliwości pedagogów seniorów.



Tematykę inkluzji rozpatrywaną dotychczas w odniesieniu do edukacji dzieci szkoła stara się rozciągnąć na problemy osób starszych zamieszkujących w rejonie szkoły. Wadą było i jest izolowanie osób starszych, niepełnosprawnych i pozbawianie kapitału społecznego w postaci przyjaznego otoczenia. Dlatego na mapie edukacyjnej odnajdujemy szkoły, w których młodzi ludzie podejmują działania włączające – sami przez to poznają starość i mają okazję do oswojenia się z nią. Rzeczywistość zrodziła konieczność inkluzji.

Dla starszych pedagogów realnymi zagrożeniami pozostają marginalizacja i poczucie wykluczenia. W wielu przypadkach oznacza to samotność, zapomnienie, ograniczone uczestnictwo w różnych przejawach życia społecznego oraz pozostawienie człowieka samego sobie w swojej bezradności.

Delikatność i skromność często nie pozwalają zwrócić się o pomoc. Często łatwiejszym wyjściem jest prośba o lek na depresję, który lekarz zapisze, nie pytając o przyczyny. Poczucie bycia niepotrzebnym rodzi ogromny ból, natomiast włączenie w nurt życia społecznego – a w szczególności sposób kontakt z młodzieżą – pozwala odzyskać siły, zmobilizować do działania, przywrócić zarówno chęć do wyjścia z domu, jak i poczucie bycia potrzebnym. Młodzież kontaktuje się z osobami starszymi, wykazuje zainteresowanie ich stanem zdrowia, co dla osób starszych ma ogromne znaczenie.

Gwałtowne tempo cywilizacyjnego postępu sprawia, że świat zastany w okresie dzieciństwa znacząco różni się od tego, w którym przychodzi żyć w okresie dorosłości i niemal w niczym nie przypomina go na starość. Współcześnie tradycyjny podział cyklu życia na etapy: młodość – szkoła, dorosłość – praca, starość – czas wolny, przestaje znajdować zastosowanie. Skraca się okres dzieciństwa, przedłuża młodość (z powodu niedojrzałości emocjonalnej i dbałości o ciało), wydłuża się okres życia człowieka. Coraz częściej słyszymy o aktywnej, a nawet sportowo-wyczynowej działalności osób starszych.

Pojawia się potrzeba przearanżowania kontinuum życia ludzkiego w taki sposób, aby umożliwić na jego różnych odcinkach wyjścia i powroty do edukacji oraz pracy zawodowej. W koncepcji tej uczenie się zostaje rozciągnięte na całe życie i staje się imperatywem, jeśli osoba ma radzić sobie z eksplozją wiedzy, informacji i nowoczesnych technologii, rozumieć zmiany społeczne, a także pomyślnie adaptować się do własnego starzenia się.

Podstawą sprawnego funkcjonowania we współczesnym świecie staje się nauka trwająca całe życie, prowadzona w trybie samokształcenia oraz w ramach formalnej edukacji. Wypływa stąd wzrastająca rola andragogiki skierowanej do osób dorosłych oraz geragogiki, specjalizującej się w edukacji osób starszych – obu opartych na idei uczenia się przez całe życie.

## **Specyfika pracy edukacyjnej z osobami w starszym wieku**

Podstawą efektywnej pracy z osobami w starszym wieku jest szeroka znajomość prawideł ich fizycznego, psychicznego, duchowego, społecznego czy funkcjonalnego rozwoju, pozwalająca na trafne określenie rzeczywistych możliwości i potrzeb – również w dziedzinie edukacji.

Edukacja stanowi klucz do wychowania młodego pokolenia, uwrażliwienia na potrzeby innych, ale także poczucia wdzięczności czy zobowiązania wobec byłych nauczycieli. Swoistym panaceum na problemy związane z wykluczeniem czy zapomnieniem nauczycieli seniorów jest zainteresowanie młodzieży ich losem. Dogłębne zrozumienie sensu wychowania pozwala na opracowanie koncepcji formy pomocy dla seniorów. Różnorodność sfer życia oraz osób, których dotyczy wykluczenie społeczne, sprawia, że można wyróżnić jego wiele form.

## **Włączanie seniorów-emerytowanych nauczycieli w życie szkoły**

Propozycje i korzyści z nich płynące:

- giełda pomysłów na przedsięwzięcia społeczne z udziałem nauczycieli – wykorzystanie potencjału nauczycieli seniorów;
- partycypacja społeczna osób starszych – działania na rzecz zwiększenia udziału osób starszych w życiu szkoły;
- rady seniorów działające przy szkole – aktywny udział uczniów w tworzeniu i realizacji projektów społecznych, które mają na celu włączanie starszych nauczycieli w życie społeczności szkolnej;

- usługi społeczne uczniów dla osób starszych – reprezentowanie zasobów różnych grup wiekowych;
- strona internetowa – dzielenie się doświadczeniem i pokazywanie metod działania oraz historii ludzi starszych, którzy współtworzą ten program oraz wnoszą do niego swoje pomysły i refleksje;
- wspólny teatr przy szkole tworzony przez byłych nauczycieli i uczniów;
- warsztaty ogrodnictwa dla młodzieży prowadzone przez seniorów – aranżacja ogrodów szkolnych;
- szkolny telefon zaufania – seniorzy radzą i wspomagają;
- wspólne wycieczki – zabieranie seniorów przez młodzież do teatru;
- Klub Ambasadorów Dobrych Manier – tworzony przez seniorów dla dzieci i młodzieży;
- bank usług wolontarystycznych dla osób starszych;
- centrum przyjaźni pokoleń.

Wszystkie te propozycje mogą przebiegać w porozumieniu z radą pedagogiczną, mogą być włączone do programu wychowawczego szkoły realizowanego przez nauczycieli obejmującego wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym.

Jeszcze przed kilkunastu laty słowo inkluzja nie było tak popularne, bo proces włączania odbywał się zarówno w środowisku rodzinnym (dzięki wychowaniu, wspólnocie zamieszkiwania), jak i sąsiedzkim. Rozpad wspólnot, atomizacja rodziny, egoizm, rozwój techniki, niski poziom religijności czy „wyścig szczurów” spowodowały samotność i marginalizację. Nauczyciele w czasie swojej aktywnej pracy zawodowej włączali uczniów w społeczność klasową, szkolną i lokalną – teraz role się odwracają.

## **Pojęcie wdzięczności – wdzięczność pokoleń**

W codziennym życiu, migracji, przeprowadzkach zwykle tracimy kontakt z byłymi nauczycielami, a czasem nawet z rodziną. Życie toczy się bez poczucia zobowiązań, wobec wychowawców i nauczycieli, zerwane są więzi, a być może brak umiejętności wcześniejszego ich budowania. Szkoła jako instytucja dydaktyczno-wychowawcza i kulturotwórcza jest żywo

zainteresowana zarówno diagnozą potrzeb lokalnego środowiska nauczycielskiego, jak i pamięcią o byłych nauczycielach pracujących w szkole.

Uwarunkowania zobowiązań wobec starszego pokolenia wiążą się z wychowaniem do wartości w praktyce życia społecznego oraz wrażliwością na potrzeby innych i kulturą wychowania. Korzyści dla młodzieży wynikające z kontaktów z nauczycielami mogą być następujące:

- przekazanie wiedzy płynącej z doświadczenia starszych nauczycieli;
- pomaganie uczniom np. w odrabianiu zadań domowych;
- włączenie uczniów w świat przeszłości;
- budowanie poczucia własnej wartości;
- nauczanie pozytywnego postrzegania środowiska;
- wzajemne podnoszenie prestiżu uczniów i nauczycieli w relacjach społecznych.

## **Przeszkody we włączaniu seniorów w życie szkoły**

Przeszkody w otwarciu się szkoły na seniorów tkwią także w wielu nauczycielach, którzy zbyt silnie akcentują swoją pewność i rację w postępowaniu z powierzonymi im dziećmi. Dlatego warto podjąć próbę budowania zasad współpracy, zorganizować szkolną debatę z udziałem seniorów nauczycieli poświęconą diagnozie potrzeb i możliwości obu stron: szkoły i seniorów; omawiać wspólnie zrealizowane działania, doświadczenia oraz pojawiające się nowe problemy; przeprowadzać systematyczną ewaluację przyjętego programu współpracy. Prezentowana przez nauczycieli postawa ma decydujący wpływ na przebieg rozmowy i to od niego zależy, jaki będzie jej rezultat.

Prowadzenie twórczej i partnerskiej komunikacji pomiędzy seniorami i młodym pokoleniem wyznaczają cztery fundamentalne zasady: systematyczność, otwartość, równouprawnienie oraz wzajemna akceptacja i szacunek.

W szkole otwartej dla seniorów z udziałem uczniów omawiane są wrażenia z warsztatów oraz sprawy klasowe. Atrakcyjną i przydatną formułą mogą być zajęcia informatyczne dla seniorów prowadzone przez

uczniów. Uczniowie pod kierunkiem nauczycieli planują kilka godzinnych spotkań warsztatowych, w których uczestniczą seniorzy. Mogą to być warsztaty o konfliktach, tolerancji, uzależnieniach czy ekologii. Seniorzy mogą także wykonywać zadania z informatyki lub interpretować wiersze. Kilka ciekawych i uniwersalnych pomysłów doskonalenia współpracy zaczerpnięto z doświadczeń uznanego pedagoga Anny Poraj:

- **Lista życzeń.** We współpracy z seniorami należy bardzo konkretnie nazywać potrzeby i szacować czas, jaki trzeba poświęcić na realizację zadań. Wykaz wszystkich, nawet najdrobniejszych zadań można zamieścić w gazetce szkolnej, wydrukować w postaci listu dla każdego seniora, aby każdy mógł zajmować się tym, na czym się zna i działać z tymi, których lubi. Może powstać zespół ds. pozyskiwania środków dla szkoły, upiększania szkoły, zespół ds. bezpieczeństwa, zdrowego żywienia czy szkolny klub turystyczny. Ważne, aby nie stracić potencjału żadnego z chętnych.
- **Działanie seniorów na rzecz młodzieży.** Do tego typu działań zaliczyć można np. pomoc w świetlicy, indywidualną pracę z dzieckiem czy tworzenie „nowej szkoły”. Celem działań, które podjęto, jest podniesienie poziomu wiedzy i świadomości oraz zaangażowanie uczniów w życie szkoły, zmierzające do polepszenia integracji całej społeczności szkolnej ze środowiskiem zewnętrznym. Wyznaczone cele realizowano w następujących projektach:
  1. „Dowartościować pracę młodzieży i seniorów”.
  2. „Jesteśmy razem” – zaangażowanie w życie szkoły.
  3. „Moje miejsce na ziemi” – integracja społeczności szkolnej ze środowiskiem poprzez seniorów.
- **Wolontariat seniorów i wolontariat uczniów dla seniorów.** Seniorzy angażują się w różne działania na rzecz szkoły, działają oczywiście bez wynagrodzenia, poświęcając swój wolny czas – np. leśniczy prowadzi z uczniami akcję karmienia zwierząt, organizuje wycieczki tropem bobrów, a muzyk uświetnia uroczystości szkolne profesjonalnym występem, organizuje pokazy instrumentów itp.
- **Klub Anioła.** Uczniowie z nauczycielami (i rodzicami) odwiedzają osoby samotne i starsze. Nauczyciele chcą pokazać dzieciom, że wiele

zależy od nich i że mogą pomagać, nieść radość, pokój i nadzieję. Oprócz życzeń i wierszy dzieci wręczają drobne, samodzielnie wykonane upominki. Spotkania są doskonałą okazją do przeprowadzenia ciekawych rozmów na temat zwyczajów i tradycji. Uczniowie z ogromnym zainteresowaniem słuchają wspomnień związanych z dzieciństwem i młodością odwiedzanych osób. Łzy radości i wzruszenie na twarzach osamotnionych osób starszych są dowodem na to, że warto poświęcać czas na takie wizyty, bo nikt nie powinien czuć się samotny i opuszczony.

- **Sobótka.** Seniorzy wypłatają wianki, a przedstawiciele młodego pokolenia czytają wiersze, śpiewają ulubione piosenki starszego pokolenia. Szkoła przygotowuje teren do zabawy, poczęstunek, a dzieci stroje. To czas koncertów muzyki regionalnej, wspólnej zabawy tanecznej przy światłach pochodni oraz degustacja drożdżowych bułeczek z wróżbami przygotowanych przez starsze pokolenie. Muzyka łączy pokolenia i narody.
- **Święto Rodziny.** Impreza plenerowa, podczas której dzieci za pomocą muzyki i ruchu przedstawiają rozwój człowieka, a za temat zajęć plastycznych i literackich wybiera się: „Wiek nie jest barierą – aktywność bez barier”. W pracach aktywnie uczestniczą rodzice, uczniowie, nauczyciele, seniorzy i lokalne władze. Organizuje się piknik, podczas którego każdy ma okazję spróbować przygotowanych przysmaków.

Idąc z duchem czasu i chcąc trafić w oczekiwania współczesności, a jednocześnie skutecznie oddziaływać wychowawczo, staramy się poszukiwać nowych rozwiązań umożliwiających współpracę, a następnie „zarażać” nimi naszych uczniów. Niezwykle pomocne byłyby badania dotyczące włączania seniorów w edukację dzieci jako wspólnej drogi do lepszej szkoły.

Od dawna podejmowane są działania włączania uczniów niepełnosprawnych w życie szkoły – powstają klasy integracyjne, a także przygotowuje się wiele programów i publikacji dotyczących tej problematyki. Działania podejmowane przez młodzież odnośnie do włączenia osób starszych w życie szkoły jest pewną nowością i przynosi dobre efekty. Kontakt z młodzieżą działa jak eliksir młodości.

## Zakończenie

Eksperyment zapoczątkowany w szkole krakowskiej i w szkołach niepołomickich zasługuje na szersze rozpropagowanie. Potencjał seniorów należy wykorzystać w procesie wychowania i nauczania młodego pokolenia dla dobra młodzieży i seniorów. Aktywny senior poczuje się doceniony, potrzebny oraz zdrowszy, z kolei uczeń zyska bliską osobę, która będzie miała dla niego czas i chętnie go wysłucha. Do programu wychowawczego szkół nie tylko podstawowych można włączyć „wolontariat seniorów” – w tym nauczycieli seniorów. Przyniesie to wiele korzyści dla młodzieży, seniorów, a także przeciążonych pracą nauczycieli.

## Bibliografia

- K. Ćwirynkało, A. Żyta, *Dlaczego edukacja włączająca nie zawsze jest najlepszym rozwiązaniem? Doświadczenia i plany edukacyjne wobec dzieci z zespołem Downa w relacjach matek*, „Szkoła Specjalna”, 2014, nr 3.
- H. Drachal, *O godzeniu i radzeniu sobie*, „Głos Nauczycielski”, 19, 2013, Relacja z I Ogólnopolskiej Konferencji „Społeczne, pedagogiczne i organizacyjne dylematy wprowadzania edukacji włączającej” (Częstochowa, 23 kwietnia 2013 r.).
- A. Firkowska-Mankiewicz, *Co nowego w edukacji włączającej*, „Edukacja”, 2010, nr 2.
- M. Karwacki, *Edukacja włączająca jest po prostu dobra*, „Nowe Horyzonty Edukacji”, 2013, nr 1.
- M. Karwacki, *Edukacja włączająca w szkole w Łajskach*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, 2011, nr 1.
- K. Kondarewicz, *Edukacja specjalna, integracyjna, włączająca*, „Refleksje”, 2006, nr 10.
- W. Mądrawska, *Edukacja włączająca*, „Doradca Dyrektora Przedszkola”, 2011, listopad.
- A. Pukacz, *Edukacja włączająca czy nauczanie specjalne?*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2014, nr 1.

- V. Pulwarska, *Edukacja włączająca – wyzwanie dla polskiej szkoły?*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, 2009, nr 2.
- A. Rękawek, *Edukacja włączająca*, „Dyrektor Szkoły”, 2006, nr 4.
- J. Stec, *Edukacja włączająca: na czym polega, jak ją zorganizować?*, „Doradca Dyrektora Szkoły”, 2014, nr 2.
- G. Szumski, *Edukacja inkluzyjna: geneza, istota, perspektywy*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2006, nr 1.
- G. Szumski, M. Karwowski, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną na tle uczniów sprawnych intelektualnie – znaczenie formy kształcenia i płci*, „Ruch Pedagogiczny”, 2012, nr 3.
- T. Zacharuk, *Edukacja inkluzyjna szansą dla uczniów nieprzystosowanych społecznie*, w: *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, t. 1, red. A. Kieszkowska, Kraków 2011.
- T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, 2011, nr 1.
- T. Zacharuk, B. Bocian, *Edukacja włączająca – nowa perspektywa pedagogiczna: uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, 2011, nr 1, wkładka: *Oświata Mazowiecka*, nr 2.



## **Wspólne działania młodych i seniorów jako elementy integracji międzypokoleniowej**

### **SŁOWA KLUCZOWE**

młodzież, osoby starsze, pokolenie, integracja międzypokoleniowa, społeczeństwo

### **STRESZCZENIE**

Osoby starsze to bardzo zróżnicowana grupa społeczna, której liczebność w Polsce cały czas rośnie. Nieczęsto seniorzy przedstawiani są w pozytywnym świetle jako osoby kreatywne, mogące wnieść swoje doświadczenie i mądrość w życie społeczne. W opinii młodych pozytywne aspekty okresu starości są niedostrzegane lub pomijane. Konieczne jest zatem podjęcie działań promujących wśród młodych Polaków realny i pozytywny wizerunek seniorów.

# **Joint Activities of Young People and Seniors as Elements of Intergenerational Integration**

## **KEY WORDS**

youth, older people, generation, intergenerational integration, society

## **ABSTRACT**

Older people are a very diverse social group, whose number in Poland is constantly growing. It is not often that seniors are presented in a positive way as creative people who can bring their experience and wisdom to social life. In the opinion of the young people, the positive aspects of the old age are overlooked and not given enough attention. It is therefore necessary to take measures to promote a real and positive image of seniors among young Poles.

Starość i starzenie się to proces znany ludzkości od początku jej istnienia. Współcześnie obserwowany proces starzenia się społeczeństw jest zjawiskiem nowym. Jeszcze w pierwszej połowie XX wieku starość była udziałem nielicznej części populacji<sup>1</sup>. Nie poświęcano zatem dużej uwagi zagadnieniom związanym z ludźmi starszymi. Dostrzec należy, że aktualne zmiany demograficzne w Europie i w Polsce powodują, że proporcje między starzejącym się pokoleniem wyżu demograficznego i młodszym pokoleniem niżu demograficznego zmieniają się. Wzrasta liczba osób starszych w strukturze społeczeństwa.

W XXI wieku będziemy musieli się nauczyć, że starość to coś więcej niż pogarszanie się kondycji fizycznej i psychicznej. Obywatele krajów wysoko rozwiniętych żyją dłużej, niż ich poprzednicy i nawet w wieku podeszłym nie rezygnują z aktywności społecznej i fizycznej. Zwiększona długość życia oznacza także, że ludzie są zdolni działać na rzecz społeczeństwa aż do późnej starości. Wielu przywódców politycznych, społecznych i religijnych naszych czasów wywodzi się z seniorów, stanowiąc pozytywne wzorce starzenia się w XXI wieku.

Przyczyn starzenia się społeczeństw jest kilka. Do najważniejszych zaliczyć trzeba zwiększającą się długość życia ludzi na skutek poprawiających się warunków sanitarnych, dostępu do opieki zdrowotnej, postępu medycyny i profilaktyki zdrowotnej. Inną ważną przyczyną jest spadek dzietności w rodzinach i odejście od modelu rodziny wielodzietnej, a także rosnący odsetek związków niesformalizowanych. W Polsce zauważalne jest także nasilenie emigracji ludzi młodych oraz zjawisko świadomego opóźniania wieku prokreacji.

W naszym kraju bycie osobą starszą często łączy się z wykluczeniem społecznym, co przejawia się w tej grupie m.in. małą liczbą osób uczestniczących w jakichkolwiek formach kształcenia, biernym sposobem spędzania wolnego czasu, niską aktywnością zawodową, niskim odsetkiem osób starszych korzystających z nowoczesnych technologii telekomunikacyjnych oraz złą sytuacją materialną. Gdy ludzie żyją dłużej, pojawiają się problemy natury zdrowotnej, ekonomicznej, ale także dylematy

<sup>1</sup> D.O. Cowgill, *Aging around the World*, Belmont 1986, s. 227.

o charakterze społecznym, kulturowym i obyczajowym. Pojawia się pokolenie stosunkowo młodych i aktywnych emerytów. Obecnie od aktywności zawodowej odchodzą ludzie mobilni, w miarę zdrowi i dobrze wykształceni. Pomyślnie starzenie się jest nie tylko życiem bez chorób, ale również wymaga subiektywnego zadowolenia z życia, udziału w życiu społecznym, dobrych zdolności poznawczych i pozytywnych zasobów psychicznych.

Współczesnych seniorów cechuje chęć działania, dbania o swoją kondycję fizyczną, utrzymywania kontaktów z otoczeniem, aktualizowania wiedzy, uczestniczenia w życiu społecznym. Wielkim wyzwaniem jest i będzie wykorzystanie ogromnego potencjału seniorów i nadanie im nowej roli społecznej. Wiedza osób starszych, ich życiowe doświadczenia, czas wolny, jaki posiadają, to szansa na zagospodarowanie zasobów, jakimi dysponują.

O roli seniorów w społeczeństwie pisał Jan Paweł II: „Oby społeczeństwo umiało w pełni docenić ludzi starych, którzy w pewnych częściach świata [...] słusznie są darzeni szacunkiem jako żywe biblioteki mądrości, strażnicy bezcennego dziedzictwa ludzkiego i duchowego. Choć to prawda, iż w wymiarze fizycznym zazwyczaj potrzebują pomocy, prawdą jest też, że nawet w podeszłym wieku mogą być oparciem dla młodych, którzy stawiają pierwsze kroki w życiu i szukają swojej drogi”<sup>2</sup>.

Primum vivere, deinde philosophari (łac. „najpierw żyć, a potem filozofować”) – znane łacińskie powiedzenie, spotykane także w nowożytnej myśli filozoficznej (zarówno u Kierkegaarda, jak i Schopenhauera), kieruje naszą uwagę nade wszystko na grunt znajdujący się bezpośrednio pod naszymi nogami. Ten właśnie grunt uwrażliwia nas na pierwszeństwo rzeczywistości życia i jego problemów<sup>3</sup>. Bez aktywności seniorów nie będzie równowagi we wspólnotach, społecznościach lokalnych i całym społeczeństwie.

Fakt, że ludzie żyją coraz dłużej, jest jednym z największych sukcesów ludzkości. Jednak wyzwaniem cały czas pozostaje umożliwienie osobom

<sup>2</sup> Jan Paweł II, <http://www.donbosco.pl/archiwum-2010-11-1777> [dostęp: 20 grudnia 2019].

<sup>3</sup> M. Nowak, *Miedzy wiedzą naukową a mądrością w pedagogice – w obszarze filozofii wychowania*, „Studia Paedagogica Ignatiana. Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie”, 19, 2016, nr 1, s. 19–38.

starszym godnego i bezpiecznego przeżywania własnej starości. Praktyka i doświadczenie wskazuje, że stosunek młodszej części społeczeństwa do ludzi starszych jest bardzo różnorodny i uwarunkowany wieloma czynnikami. Wpływ na to mają m.in. najbliższe otoczenie, w którym seniorzy funkcjonują, sytuacje społeczne, w których się znajdują, warunki ekonomiczne, zdrowotne i rodzinne oraz sposób, w jaki nawiązują kontakty społeczne, a także witalność życiowa, którą przejawiają.

W przeszłości ludzie w wieku senioralnym służyli społeczeństwu swoją radą i doświadczeniem. Homer w swoich dziełach pisał o „dostojnych starcach”, którzy w jego opinii byli herosami otaczanymi czcią. W tych antycznych czasach starzec był postrzegany jako człowiek pełen godności i mądrości.

Pitagoras przyrównywał życie człowieka do pór roku: dzieciństwo to wiosna (do około 20. roku życia), wiek młodzieńczy (od 20. do 40. roku życia) odnosił do lata, natomiast czas między 40. a 60. rokiem życia określał jako jesień. Zima w rozumieniu Pitagorasa to czas życia po 60. roku życia. Bardzo ważnym aspektem wychowania w tej epoce było oddanie młodzieńca pod opiekę osoby starszej. Interesujące i ciekawe również wydają się poglądy Platona, który apelował do ówczesnych społeczeństw, mówiąc: „niech starsi rządzą, a młodzi słuchają”. Platon idealizował starość, natomiast jego uczeń, Arystoteles, okazał się surowym krytykiem starości i ludzi starych.

W starożytnej Sparcie najważniejszym państwowym organem była rada starszych, skupiająca tych obywateli, którzy ukończyli 60 lat. Kierowali oni polityką wewnętrzną i zagraniczną państwa spartańskiego, brali udział w przygotowywaniu projektów ustaw, mogli również sądzić ludzi.

Oryginalnością poglądów na temat starości cechował się Cynceron, według którego lęk przed starością nie ma uzasadnienia. Jesień życia pozwala rozwijać ukryte, z wolna dojrzewające w człowieku właściwości charakteru, korzystać z bogatego doświadczenia, poświęcić się bez przeszkód studiom, uwolnić od niepokoju życia, smakować drobne przyjemności wieku podeszłego, a w końcu wkroczyć do królestwa podziwianych wielkich przodków i utraconych bliskich. Mamy tu do czynienia z projektem antycznej pochwały starości – sztuki męznego zmagania się z losem.

Liczba przeżytych lat nigdy nie gwarantuje mądrości, lecz może jej sprzyjać. Seniorzy zmuszeni są do dostosowania się do dynamicznych przemian kulturowych, społecznych i cywilizacyjnych, co dla wielu z nich bywa kłopotliwe. Ponadto prawie zawsze spotykają się z utratą bliskich, członków rodziny i przyjaciół oraz narastającymi dolegliwościami chorobowymi. Najtrudniejsza jest jednak dla seniorów utrata poczucia bycia osobą użyteczną i potrzebną.

Jednym z pierwszych aspektów, mogących rzutować na postawy i zachowania wobec ludzi starszych jest postrzeganie seniorów dokonywane przez ludzi młodych. Percepcja w szerszym sensie oznacza zauważenie, uchwycenie, rejestrację obiektu postrzeganego, identyfikację, odbiór sensoryczny, zrozumienie, werbalizację i reakcję na obiekt postrzegany. Podstawową funkcją percepcji jest regulacja stosunków jednostki z otoczeniem, co oznacza, że stanowi ona ważne źródło przekonań. To, w jaki sposób człowiek postrzega drugiego człowieka, przyczynia się do przyjęcia zachowania wobec niego.

W procesie postrzegania niebagatelną rolę odgrywają stereotypy kształtowane i przekazywane na drodze socjalizacji. Wyznaczają określone myślenie i zachowania wobec otaczającej rzeczywistości. Ogromna ilość informacji, tempo życia oraz nawyki myślowe wpojone podczas oddziaływań socjalizacyjnych skutkują posługiwaniem się w życiu stereotypami. Gotowy wzorzec zakodowany w umyśle, brak poczucia konieczności weryfikacji stereotypu z rzeczywistością, często stanowią punkt wyjściowy w relacjach międzyludzkich. Ważną cechą szczególną stereotypów jest ich siła – mocno utrwalone w początkowych latach życia, wzmacniane później w środowisku społecznym jest bardzo trudno zmienić.

Przez wiele wieków ludzie starsi byli otaczani ogromnym szacunkiem i poważaniem społecznym. Faktem jest, że współczesna cywilizacja nie szanuje i nie poważa ludzi starszych. Wielu młodych mówi i myśli o nich z obawą, lękiem i z trwogą. Osoby starsze w wielu codziennych sytuacjach, w swoich rodzinach, urzędach, w szpitalach, w przekazach społecznych spotykają się z krzywdzącymi stereotypami odnoszącymi się do ich wieku.

Obecnie w Polsce posługujemy się obiegowym schematem myślowym: im starsza jest grupa wiekowa, tym występuje w niej więcej chorób.

Seniorzy postrzegani są często jako osoby niesprawne fizycznie, problematyczne, za stare, aby inwestować w ich leczenie czy edukację, wymagające troski oraz opieki, uciążliwe, niechętnie do uczenia się, doskonalenia i poprawiania swych umiejętności i kompetencji. Obiegowe stereotypy i uprzedzenia wobec starości znacząco wpływają na zachowania i często prowadzą do marginalizacji czy wręcz dyskryminacji, czyli nierównego, gorszego traktowania ludzi – z powodu ich wieku. Wobec takiej sytuacji istnieje konieczność bardzo pilnego podjęcia różnorodnych i skutecznych działań w celu poprawy jakości i komfortu życia seniorów. W czasach, gdy społeczeństwu polskiemu zagraża bardzo wyraźny spadek przyrostu naturalnego, a proces starzenia się zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym postępuje, zachodzi konieczność kształtowania społeczeństwa akceptującego i aprobującego starzenie się i starość. Aby proces ten mógł mieć szansę na powodzenie i realizację, niezbędnymi są młodzi ludzie, którzy będą chcieli w nim brać aktywny udział.

Na początku XXI wieku istnieje w społeczeństwie polskim duży rozdzźwięk międzypokoleniowy, który powoduje awersję młodych ludzi do zainteresowania się problemami ludzi starszych, pracy z seniorami, nie wspominając o wolontariacie na ich rzecz. Kształtowanie wrażliwości emocjonalno-społecznej winno odbywać się już od najmłodszych lat.

Przemiany cywilizacyjne, postęp kulturowy, gospodarczy, ekonomiczny, technologiczny i zmiany w sferze obyczajowej spowodowały załamanie relacji międzypokoleniowych w tradycyjnym rozumieniu. Jeszcze kilkanaście lat temu relacje międzypokoleniowe oparte były na szacunku oraz hierarchii wynikającej z wieku. Były mocno osadzone w życiu wielopokoleniowej rodziny. Obecnie w Polsce, podobnie jak i w wielu innych krajach Europy, coraz bardziej zauważalny jest zanik rodzin wielopokoleniowych, co ma wpływ na coraz mniejszy kontakt między seniorami a ludźmi młodymi. W rezultacie kształtują się stereotypy i negatywne postawy zarówno wobec osób starszych, jak i osób młodych. Jednocześnie młodzi i starsi ludzie to dwie grupy najbardziej zagrożone dyskryminacją ze względu na wiek i marginalizacją w swoich społecznościach. W zaistniałej sytuacji wielką rolę do spełnienia powinno mieć środowisko lokalne, które sprzyjałoby komunikacji między młodymi i starszymi

pokoleniami, szczególnie w zakresie tworzenia warunków i wspierania inicjatyw podejmowanych przez organizacje pozarządowe, szkoły i instytucje kultury. Przykładami komunikacji mogą być inicjatywy sąsiedzkie, w świetlicach, grupach i ruchach obywatelskich takich jak stowarzyszenia czy fundacje. Te nowe kontakty międzypokoleniowe wymagają oparcia nie tylko na hierarchii, ale również na partnerstwie.

Jest to nowa sytuacja, która wymaga kreatywności i otwartości każdej ze stron na zamianę ról i wzajemne uczenie się, i przede wszystkim wzajemny szacunek i zrozumienie. Aby zbliżyć ze sobą różne pokolenia, przełamywać stereotypy, konfrontować odmienne spojrzenia, konieczne jest podejmowanie działań na rzecz współpracy międzypokoleniowej. Istotne jest tu dostrzeganie potrzeb i potencjału każdego z pokoleń. Działania międzypokoleniowe od wielu lat bardzo dynamicznie i systemowo rozwijane są w Stanach Zjednoczonych czy krajach Europy Zachodniej. W wielu państwach działają placówki, specjalizujące się w gromadzeniu informacji o krajowych działaniach międzypokoleniowych, prowadzące szkolenia i badania, opracowujące standardy i zbierające dobre praktyki np. The Centre for Intergenerational Practice w Wielkiej Brytanii czy Projektbüro „Dialog der Generationen” w Niemczech. Dostrzeżenie i docenienie działań międzypokoleniowych silnie związane jest z potrzebą budowania spójnych i zintegrowanych społeczności lokalnych, odpowiadających na potrzeby różnych grup i jak najpełniej korzystających z ich zasobów. Rozwijanie działań międzypokoleniowych stanowi odpowiedź na szereg wyzwań, z którymi mierzą się lokalne społeczności. Także w Polsce perspektywa międzypokoleniowa jest coraz częściej włączana do planowania programów aktywizujących osoby starsze i programów integracji społeczności lokalnych zarówno na poziomie ogólnopolskim, jak i regionalnym czy lokalnym.

Pojęcie „pokolenie” doczekało się wielu definicji. Większość z nich traktuje pokolenie jako grupę osób w podobnym wieku, ukształtowaną przez określone obyczaje, tradycję, kulturę i historię. Poszczególne osoby mogą rozpoznać w swoich losach wydarzenia, postaci, postawy i aktywności, które je jednoczą. Charakter pokolenia kształtują według tych definicji wyznawane wartości oraz dzielone opinie. Tak zdefiniowane



pokolenie ma swoje unikalne cechy, wiedzę i umiejętności. I to ta unikalność jest podstawą i istotą interakcji między różnymi pokoleniami.

Według Słownika Języka Polskiego „pokolenie” (inaczej „generacja”) to grupa ludzi, będących w zbliżonym wieku, a także ogół ludzi ukształtowanych przez podobne lub te same przeżycia, doświadczenia.

Działania międzypokoleniowe mają na celu współpracę opartą na wspólnym celu, obopólnie korzystnych działaniach. Promują większe zrozumienie i szacunek między pokoleniami oraz przyczyniają się do budowania społeczności w sposób spójny. Działania międzypokoleniowe to działania włączające, oparte na prostym przesłaniu, że młodzi i starzy mają coś do zaoferowania sobie i ludziom wokół nich.

Integracji międzypokoleniowej oraz wspólnym działaniom np. kulturalnym przyświeca szczytny cel: bogate w doświadczenia życie każdego uczestnika społeczności lokalnej. Ludzie stają się bardziej otwarci na tradycję, na różne opinie, a także na wydarzenia wokół nich. Najważniejsze jest jednak otwarcie się na siebie nawzajem, nawiązanie kontaktu, szczerzy uśmiech i rozmowa. Młodzi i seniorzy poznają siebie wzajemnie, znajdują różnice, ale poszukują również rzeczy wspólnych. Nowa sytuacja i nowe typy kontaktów wymagają od nich otwartości i wczucia się w potrzeby innych. Korzyściami z interakcji międzypokoleniowych pozostają: lepsze wzajemne zrozumienie, nawiązanie relacji i dialogu, dzielenie się wiedzą i wspieranie w dalszym rozwoju.

Relacje międzypokoleniowe są podstawą funkcjonowania każdego społeczeństwa. W kulturach tradycyjnych, gdzie największą rolę odgrywał przekaz ustny i obyczaj, seniorzy traktowani byli jako niezastąpiona skarbnica wiedzy wielu pokoleń. Obecnie przemiany modelu rodziny i migracje zarobkowe sprawiają, że coraz mniej osób żyje w rodzinach wielopokoleniowych. Zanikają więzi i zależności pomiędzy młodymi i starszymi. Społeczeństwa stoją przed wyzwaniem rozwijania przestrzeni do kontaktów międzypokoleniowych także poza rodziną (np. w kręgach sąsiedzkich, w szkole, w pracy), opartych nie na hierarchii, ale partnerstwie. Współcześnie relacja mistrz–uczeń nie jest przypisana do wieku, ale zależna od umiejętności i doświadczenia, które posiadają zarówno młodzi, jak i starsi.

Bez wątpienia fundamentem w budowie solidaryzmu międzypokoleniowego jest umiejętność dialogu. Należy zaznaczyć, że nie każda rozmowa jest dialogiem. Dialog ma prowadzić do rozwiązania zaistniałego problemu, podjąć próbę jego rozwiązania, umożliwić wzajemne poznanie. Wyklucza się tutaj schemat zwycięzca – pokonany. Dialog powinien być komunikacją, rozmową, bez pokonanych i zwycięzców i przynosić ze sobą kompromis zadowalający obie strony. Za pierwszy warunek rzeczywistego dialogu należy uznać wzajemne podmiotowe traktowanie, a więc przyjęcie przez młodego człowieka osoby starszej jako partnera i analogicznie akceptację młodego człowieka przez osobę starszą. Każda z nich ma prawo do własnego zdania, a także własnych słabości. Dialog nie powinien być krytyką młodego czy starszego człowieka, lecz poszukiwaniem rozwiązania, poznaniem go, jego zdania, uczuć<sup>4</sup>.

Temat dialogu międzypokoleniowego jest podejmowany przez społeczeństwo sporadycznie. Tymczasem ludzkie, fundamentalne potrzeby są wspólne dla młodego i starszego pokolenia, a mianowicie: potrzeba bezpieczeństwa, miłości, przyjaźni, zrozumienia, opieki, czy pomocy i wreszcie przynależności. Społeczeństwa powinny więc pozbywać się stereotypów i uprzedzeń, rozwijać postawy prospołeczne, uwrażliwiać na wzajemne potrzeby i oczekiwania. Aby relacje z osobami starszymi były atrakcyjne dla młodych, powinni oni pielęgnować w sobie pewne cechy. Przede wszystkim muszą być nastawieni na własny rozwój, otwarci na odmienność. Wycofywanie się z życia, konserwatywność przekonań i zamknięcie się na ludzi to problemy wieku podeszłego, które stają się barierą na drodze do porozumienia nawet w rodzinach, a co dopiero w sytuacji dialogu międzygeneracyjnego<sup>5</sup>.

Warunkiem skutecznej integracji międzygeneracyjnej, która w pierwszej kolejności wymaga zmiany często jaskrawych, nieprawdziwych i niesprawiedliwych przekonań na temat przedstawicieli odmiennego pokolenia

<sup>4</sup> A. Małyska, *Integracja pokoleń – o znaczeniu inicjatyw propagujących spotkania międzypokoleniowe*, <http://crealdi.pl/aldona-malyska-integracja-pokolen-o-znaczeniu-inicjatyw-propagujacych-spotkania-miedzypokoleniowe> [dostęp: 22 listopada 2019].

<sup>5</sup> W. Wnuk, *O potrzebie kształtowania relacji międzypokoleniowych*, w: *Dialog międzypokoleniowy. Między ideą a praktyką. Inspiracje*, red. M. Rosochacka-Gmitrzak, A. Chabiera, Warszawa 2013, s. 58–59.

jest „osobisty kontakt pomiędzy osobami uprzedzonymi a seniorami – żywymi dowodami świadczącymi, iż obraz starości jako okresu nieuniknionego obniżenia się zdolności fizycznych, poznawczych i emocjonalnych jest niezgodny z rzeczywistością. Kontakt taki pozwala na ograniczenie, jeśli nie eliminację, uprzedzeń i stereotypów, leżących u źródeł dyskryminacji”<sup>6</sup>.

Idea integracji międzypokoleniowej jest rozpowszechniana na całym świecie. Chcąc zdefiniować rozumienie programu międzypokoleniowego, można odwołać się do definicji uzgodnionej przez uczestników międzynarodowego badania realizowanego na zlecenie UNESCO: „Dobre praktyki w działaniach międzypokoleniowych są nośnikiem celowej i zaplanowanej w czasie wymiany zasobów i procesu uczenia się pomiędzy młodszymi i starszymi generacjami”<sup>7</sup>.

W świetle tej definicji udany projekt międzypokoleniowy powinien:

- pokazywać uczestnikom wzajemne korzyści;
- ustalać nowe społeczne role i pozwalać wyjść poza stereotyp;
- angażować przynajmniej dwa pokolenia, niepołączone więziami rodzinnymi;
- prowadzić do wzajemnego zrozumienia pomiędzy młodymi i starszymi generacjami;
- podnosić samoocenę obu grup;
- pomagać w rozwiązywaniu lokalnych problemów, zaspokajaniu potrzeb dotyczących zaangażowanych generacji;
- rozwijać relacje, więzi międzypokoleniowe.

Obecnie programy międzypokoleniowe mają charakter międzydyscyplinarny i funkcjonują w ramach: pedagogiki, gerontologii, pracy socjalnej, psychologii, pielęgniarstwa, medycyny. Realizowane są w placówkach edukacyjnych, organizacjach społecznych, miejscach instytucjonalnej opieki nad osobami starszymi np. domach pomocy, szpitalach, kościołach, bibliotekach. Funkcjonują na poziomie lokalnym, krajowym

<sup>6</sup> P. Szukalski, *Co łączy pokolenia? Więź międzypokoleniowa z perspektywy polityki społecznej*, „Polityka Społeczna”, 2010, nr 10, s. 176.

<sup>7</sup> B. Tokarz-Kamińska, E. Krzyżanowska, *Dobre praktyki w działaniach międzypokoleniowych na podstawie doświadczeń programu „Seniorzy w akcji”*, „Problemy Polityki Społecznej”, 17, 2012, s. 170–171.

i międzynarodowym. Termin „międzypokoleniowy” stosowany jest w nauce w sferze badań teoretycznych, jak i empirycznych i w praktyce. Działalność międzypokoleniowa ma swoją historię realizacji konkretnych programów, dzięki czemu w tej dziedzinie udało się zgromadzić duże doświadczenie<sup>8</sup>.

Z korzyści wynikających z integracji międzypokoleniowej czerpią zarówno seniorzy, jak i młodzi. Jednak szczególnie istotna jest ona dla seniorów, którzy po odejściu na emeryturę często wycofują się z życia społecznego, czują się niepotrzebni i samotni. Dzięki zajęciom z młodym pokoleniem osoby starsze mogą odzyskać utraconą pewność siebie, mają możliwość spędzania czasu wolnego z podopiecznymi, która jest dla nich urozmaicheniem w codziennej rutynie. Seniorzy mogą poczuć się potrzebni, czuć satysfakcję płynącą z przebywania z młodymi oraz uczenia ich nowych rzeczy. Rozwijanie działań międzypokoleniowych stanowi odpowiedź na szereg wyzwań, z którymi mierzą się lokalne społeczności. Także w Polsce perspektywa międzypokoleniowa jest coraz częściej włączana do planowania programów aktywizujących osoby starsze i programów integracji społeczności lokalnych – na poziomie ogólnopolskim, regionalnym czy lokalnym<sup>9</sup>.

Sam pomysł łączenia zajęć seniorów i dzieci zyskuje z każdym dniem coraz większą ilość zwolenników. Istnieje wiele różnych form programów międzypokoleniowych: starsi wolontariusze stają się opiekunami, odwiedzając dzieci i młodzież w przedszkolach, szkołach, uczelniach bądź ośrodkach opieki nad dziećmi; dzieci odwiedzają osoby starsze w domach opieki lub innych zakładach tego typu; osoby starsze i dzieci dzielą wspólną przestrzeń wygospodarowaną specjalnie do tego i oddziałują na siebie na co dzień. Programy międzypokoleniowe mogą pomóc zaspokoić nie tylko potrzeby małych społeczności lokalnych, ale mogą także pomóc budować przyszłość, która docenia wszystkie pokolenia<sup>10</sup>.

Anna Podemska-Kaluża twierdzi, że integracja międzypokoleniowa to „dążenie do ograniczenia i znoszenia barier między przedstawicielami

<sup>8</sup> M. Kilian, *Edukacja międzypokoleniowa wobec wyzwań współczesności*, „Forum Pedagogiczne Uniwersytetu Karola Stefana Wyszyńskiego”, 2, 2011, s. 99.

<sup>9</sup> B. Tokarz-Kamińska, Ł. Krzyżanowska, *Dobre praktyki...*, passim.

<sup>10</sup> E. Larkin, *The Intergenerational Response to Childcare and After School Care*, „Generations. Journal of the American Society on Aging”, 22, 1999, nr 4, s. 33–36.

różnych generacji oraz poszukiwanie założeń dla całościowego modelu kształtowania zasad współistnienia oraz współpracy”<sup>11</sup>.

Ogromne znaczenie dla integracji ma edukacja międzypokoleniowa, która polega na wzajemnym uczeniu się osób należących do różnych pokoleń. W Polsce dochodzi do wzrostu zainteresowania inicjatywami o charakterze edukacji międzypokoleniowej w postaci spotkań integracyjnych, zajęć teatralnych, imprez kulturalnych, warsztatów kulinarnych i artystycznych. Niewątpliwie przyczyniło się do tego kształtowanie polityki senioralnej, a także możliwość finansowania działań na rzecz seniorów w ramach różnego rodzaju projektów z Europejskiego Funduszu Społecznego.

Iwona Raszeja-Ossowska stwierdza, że przykładowymi obszarami działań międzypokoleniowych są:

- praca ze wspomnieniami, lokalną historią;
- praca wokół tradycji, obrzędów;
- działania sąsiedzkie, integrujące różne grupy wiekowe;
- inicjatywy obywatelskie (mieszkańcy w różnym wieku łączą siły, aby rozwiązać ważny problem);
- inicjatywy skupiające pasjonatów danej dziedziny w różnym wieku;
- inicjatywy artystyczne czy edukacyjne umożliwiające konfrontację spojrzeń i wymianę umiejętności osób w różnym wieku (np. teatralne, plastyczne etc.);
- wolontariat seniorów na rzecz dzieci (korepetycje, prowadzenie zajęć, czytanie dzieciom książek, wsparcie wychowawcze);
- wolontariat seniorów na rzecz młodzieży z problemami wychowawczymi;
- wolontariat młodych osób na rzecz starszych, samotnych;
- działania wokół nowych technologii (młodzi przewodnikami starszych po świecie techniki);
- inicjatywy rodzinne, wzmacniające więzi wielopokoleniowe<sup>12</sup>.

Działanie międzypokoleniowe nie powinno opierać się na poświęceniu, ale na wzajemności: „Kiedy mamy konkretne zadanie do rozwiązania i nikt

<sup>11</sup> A. Leszczyńska-Rejchert, *Edukacja międzypokoleniowa oraz integracja międzypokoleniowa jako wyzwanie współczesnej gerontologii*, „Gerontologia Polska”, 2014, nr 2, s. 76–83.

<sup>12</sup> I. Raszeja-Ossowska, *Działać międzypokoleniowo*, [http://witrynawiejska.org.pl/data/generacje\\_24\\_3\\_2016.pdf](http://witrynawiejska.org.pl/data/generacje_24_3_2016.pdf) [dostęp: 22 listopada 2019].

nie jest wsadzany w rolę eksperta lub niedoświadczonego młodziaka istnieje duża szansa, że różnica wieku przestanie być istotna i dojdzie do autentycznej wymiany i spotkania. Chodzi o rozpoznanie potencjałów: jeden lepiej obsługuje komputer, a drugi zna burmistrza i wie jak z nim rozmawiać, żeby coś załatwić. Wtedy różnice się do siebie dodają i łatwiej jest osiągnąć zamierzony cel. W relacjach międzypokoleniowych trzeba pamiętać o tym, że naszym celem jest spotkanie z drugim człowiekiem”<sup>13</sup>.

Zasadami ważnymi w pracy z różnymi pokoleniami pozostają:

- nieocenianie, otwarcie na inność, akceptacja różnorodności postaw, doświadczeń i wyglądu;
- ciekawość drugiego człowieka, chęć poznania siebie nawzajem;
- otwartość na wzajemne słuchanie i wzajemne uczenie się;
- zadbanie o integrację, szukanie wspólnych „przestrzeni” (pasje, doświadczenia etc.);
- tworzenie atmosfery „bycia razem”, a nie wychowywania, pouczenia;
- przełamywanie stereotypów wiekowych, czujność na stereotypy i dominację;
- pełne uczestnictwo każdego pokolenia – zaangażowanie uczestników w opracowywanie programu i poczucie wpływu na jego przebieg i rezultaty;
- budowanie poczucia zaangażowania wobec siebie nawzajem i wobec otoczenia (wzmacnianie obywatelskiej postawy uczestnictwa w życiu swojej dzielnicy czy miejscowości)<sup>14</sup>.
- W budowaniu programów międzypokoleniowych można wskazać trzy kategorie programów :
- młodsze pokolenie wykonuje usługi dla starszego pokolenia;
- starsi wykonują usługi dla młodszych („banki czasu”, „babcia do wynajęcia”);
- młodszy i starsi wykonują wspólnie usługi dla otoczenia, a zatem dla społeczeństwa (wolontariat)<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Ł. Czapski, *Emeryci, to nie tylko działkowcy*, wywiad z Januszem Byszewskim, <http://e.org.pl/emeryci> [dostęp: 22 listopada 2019].

<sup>14</sup> B. Tokarz-Kamińska, *Jak kształtować partnerskie relacje między pokoleniami?*, w: *Dialog międzypokoleniowy*, s. 45–46.

<sup>15</sup> W. Wnuk, *O potrzebie kształtowania relacji...*, s. 63.

W Polsce jednym z przykładów działań mających na celu propagowanie oraz realizację idei uczenia się międzypokoleniowego jest Stowarzyszenie Uniwersytet Międzypokoleniowy przy Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Głównym celem opisywanej inicjatywy jest zapewnienie osobom w różnym wieku możliwości udziału w wielu różnorodnych formach edukacji międzypokoleniowej, co wpisuje się w ideę *lifelong learning*<sup>16</sup> oraz integracji międzypokoleniowej w oparciu o zasoby (mocne strony) wszystkich osób zaangażowanych w spotkanie. Stowarzyszenie swoje cele realizuje poprzez liczne rodzaje działalności edukacyjnej, naukowo-badawczej i kulturalnej, które sprzyjają integracji międzypokoleniowej. Zaliczyć do nich można:

- popularyzację idei edukacji przez całe życie, edukacji międzypokoleniowej oraz idei „społeczeństwa dla wszystkich kategorii wieku” – jednego z głównych kierunków aktualnej partycypacyjnej strategii polityki społecznej Unii Europejskiej;
- kreowanie, animowanie i prowadzenie różnorodnych form aktywności międzypokoleniowej, zwłaszcza:
  1. o charakterze edukacji międzypokoleniowej (np. międzypokoleniowe seminaria tematyczne, wykłady zgodne z zainteresowaniami uczestników Uniwersytetu Międzypokoleniowego, odczyty, konferencje, spotkania, prelekcje, wystawy oraz warsztaty umiejętności np. pedagogiczne, pisarskie, plastyczne, muzyczne, rzeźbiarskie, tkackie, kulinarne, taneczne oraz inne zajęcia);
  2. wolontariat międzypokoleniowy;
  3. chór międzypokoleniowy;
  4. teatr międzypokoleniowy;
  5. międzypokoleniowe imprezy kulturalno-rozrywkowe (np. odczyty, prelekcje, pogadanki, imprezy okolicznościowe związane z aktualnymi świątami, potańcówki);
  6. międzypokoleniowe zajęcia z zakresu kultury fizycznej, rekreacji, sportu, turystyki i krajoznawstwa;

<sup>16</sup> A. Pluskota, M. Staszewicz, *Całozyciowe uczenie się drogą do inkluzji społecznej. Nieco uwag krytycznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 66, 2014, nr 2, s. 42.

7. współpracę z krajowymi i zagranicznymi organizacjami pozarządowymi, instytucjami edukacyjnymi, jednostkami samorządu terytorialnego, instytucjami samorządowymi, środkami masowego przekazu oraz innymi instytucjami, osobami prawnymi i osobami fizycznymi w zakresie realizacji celów Stowarzyszenia;
8. prowadzenie działalności wydawniczej oraz informacyjnej.

Realizowane z powodzeniem międzypokoleniowe uczenie wypełnia rozwojowe potrzeby młodych i starszych, umożliwia nawiązanie relacji oraz czerpanie obustronnych korzyści, tworzenie społeczności, w której uczenie się odbywa się w warunkach zespołowego zaangażowania w autentyczną aktywność<sup>17</sup>.

W obecnych czasach przed edukacją stoją nadal zadania idące w kierunku: kształcenia postaw tolerancji wobec osób starszych, począwszy od szkoły podstawowej; uwrażliwianie młodzieży na potrzeby seniorów, zamieszczanie w programach nauczania takich treści, by miały one związek z kulturą, tradycją, mądrością, a ich nośnikami byłiby ludzie starsi. Ważne staje się rozbudzanie potrzeby ciągłego rozwoju ze wskazaniem na nieuchronność procesu starzenia się człowieka, uświadamiając w ten sposób rolę osób starszych w społeczeństwie, jak również uświadomienie młodym, że wiek senioralny nie jest wyłącznie czasem schyłku życia. Prawdopodobnie czasy sędziwych mędrców czy rady starszych odeszły bezpowrotnie. Dziś w krajach uprzemysłowionych młodzi ludzie dystansują się od starszych, gdyż ich wiedza i umiejętności straciły na znaczeniu, a w wielu domach to rodzic radzi się dziecka, np. w kwestii obsługi komputera czy nowego modelu telefonu komórkowego. Postęp, dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość społeczna, informatyzacja i cyfryzacja wielu dziedzin życia pozbawiają ludzi starszych pełnienia wiodących ról społecznych. W pędzie współczesnego życia zapominamy jednak, że starzy ludzie są fundamentem, na którym stoją młodzi ludzie. Jedni potrzebni są drugim, a relacje międzypokoleniowe stają się mniej konfliktowe im

<sup>17</sup> M. Kilian, *Edukacja międzypokoleniowa...*, s. 106.



bardziej starsi i młodszy potrafią zbliżyć się do siebie. Międzypokoleniowa współzależność może pomóc w niwelowaniu różnic w wielu istotnych kwestiach. Przed polską edukacją w XXI wieku stoi ogromne wyzwanie, polegające na zbliżaniu do siebie pokolenia młodych i seniorów. Zadanie trudne, ale możliwe do zrealizowania.

Spotkanie prawdziwego młodego człowieka z prawdziwym starcem to spotkanie dwóch istot, które wszystko rozumieją. Starzec jest tym, który zrozumiał także samego siebie.

## Bibliografia

- D.O. Cowgill, *Aging around the World*, Belmont 1986.
- Ł. Czapski, *Emerycy to nie tylko działkowcy*, wywiad z Januszem Byszewskim, <http://e.org.pl/emerycy> [dostęp: 22 listopada 2019].
- Jan Paweł II, <http://www.donbosco.pl/archiwum-2010-11-1777> [dostęp: 20 grudnia 2019].
- M. Kilian, *Edukacja międzypokoleniowa wobec wyzwań współczesności*, „Forum Pedagogiczne Uniwersytetu Karola Stefana Wyszyńskiego”, 2, 2011.
- E. Larkin, *The Intergenerational Response to Childcare and After School Care*, „Generations. Journal of the American Society on Aging”, 22, 1999, nr 4.
- A. Leszczyńska-Rejchert, *Edukacja międzypokoleniowa oraz integracja międzypokoleniowa jako wyzwanie współczesnej gerontologii*, „Gerontologia Polska”, 2014, nr 2.
- A. Małyska, *Integracja pokoleń – o znaczeniu inicjatyw propagujących spotkania międzypokoleniowe*, <http://crealdi.pl/aldona-malyska-integracja-pokolen-o-znaczeniu-inicjatyw-propagujacych-spotkania-miedzypokoleniowe> [dostęp: 22 listopada 2019].
- M. Nowak, *Między wiedzą naukową a mądrością w pedagogice – w obszarze filozofii wychowania*, „Studia Paedagogica Ignatianae. Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie”, 19, 2016, nr 1.

- A. Pluskota, M. Staszewicz, *Całozyciowe uczenie się drogą do inkluzji społecznej. Nieco uwag krytycznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 66, 2014, nr 2.
- A. Podemska-Kałuza, *Integracja międzypokoleniowa w nowoczesnych podręcznikach do nauczania języka polskiego*, w: *Młodość i starość. Integracja pokoleń*, red. B. Bugajska, Szczecin 2010.
- I. Raszeja-Ossowska, *Działac międzypokoleniowo*, [http://witryna-wiejska.org.pl/data/generacje\\_24\\_3\\_2016.pdf](http://witryna-wiejska.org.pl/data/generacje_24_3_2016.pdf) [dostęp: 22 listopada 2019].
- P. Szukalski, *Co łączy pokolenia? Więź międzypokoleniowa z perspektywy polityki społecznej*, „Polityka Społeczna”, 2010, nr 10.
- B. Tokarz-Kamińska, *Jak kształtować partnerskie relacje między pokoleniami?*, w: *Dialog międzypokoleniowy. Między ideą a praktyką. Inspiracje*, red. M. Rosochacka-Gmitrzak, A. Chabiera, Warszawa 2013.
- B. Tokarz-Kamińska, Ł. Krzyżanowska, *Dobre praktyki w działaniach międzypokoleniowych na podstawie doświadczeń programu „Seniorzy w akcji”*, „Problemy Polityki Społecznej”, 17, 2012.
- W. Wnuk, *O potrzebie kształtowania relacji międzypokoleniowych*, w: *Dialog międzypokoleniowy. Między ideą a praktyką. Inspiracje*, red. M. Rosochacka-Gmitrzak, A. Chabiera, Warszawa 2013.

## **Psychopatologia i terapia w twórczości. Inkluzja poprzez twórczość**

### **SŁOWA KLUCZOWE**

inkluzja społeczna, twórczość, kreatywność, zaburzenia psychiczne, cechy specjalne, arteterapia

### **STRESZCZENIE**

Ponieważ działania twórcze są korzystne nie tylko dla jednostki, ale także dla społecznego otoczenia, twórczość może ułatwiać społeczną inkluzję, a więc proces włączania w funkcjonowanie szerszego społeczeństwa osób, które mają problemy w naturalne włączanie się w życie społeczne, a więc w szczególności osób niepełnosprawnych, starszych lub też osób z zaburzeniami psychicznymi. W niniejszym artykule przedstawiono dziesięć cech nazwanych przez autora „cechami specjalnymi”, które występują zarówno w licznych zaburzeniach psychicznych, jak i w twórczości – a przynajmniej u ludzi kreatywnych. Te dziesięć cech odpowiada procesom psychicznym u osób przeciętnych, ale cechy specjalne oznaczają pewną skrajność tychże procesów (nadmierność, wysoki poziom czy wysokie nasilenie). Odpowiednie interwencje psychologiczne, a zwłaszcza arteterapia, pozwalają na to, aby te cechy mogły przyjąć formę bardziej adaptacyjną, sprzyjającą zarówno zdrowiu psychicznemu, jak i twórczości.

# **Psychopathology and Therapy in Creativity. Inclusion through Creativity**

## **KEY WORDS**

social inclusion, creativity, creativity, mental disorders, special features, art therapy

## **ABSTRACT**

Since creative activities are beneficial not only for the individual, but also for the social environment, creativity can facilitate social inclusion, and thus the process of including people who have problems in natural inclusion into the social life, and in particular people with disabilities, into the functioning of the wider society. Older people or people with mental disorders. This article presents ten features, named by the author of „special features”, which occur in numerous mental disorders, as well as occur in creativity, at least in creative people. These ten characteristics correspond to the mental processes that also occur in ordinary people, but special features mean some extremes of these processes (excessive, high level or high intensity). Appropriate psychological interventions, especially art therapy, allow these traits to take a more adaptive form, favoring both mental health and creativity.

## Wprowadzenie

Zgodnie z klasyczną definicją Steina, według którego „twórczość to proces prowadzący do nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny lub do przyjęcia dla pewnej grupy w pewnym okresie”<sup>1</sup>, działania twórcze są korzystne nie tylko dla jednostki, ale także dla społecznego otoczenia. Dzięki tej użyteczności twórczość może ułatwiać społeczną inkluzję, a więc proces włączania w funkcjonowanie szerszego społeczeństwa. Dotyczy ona jednostek, grup czy kategorii społecznych, które mają problemy z naturalnym włączaniem się do życia społecznego – w szczególności osób niepełnosprawnych, starszych (lub też młodych, niemających wystarczającego wsparcia), a także różnego rodzaju mniej lub bardziej upośledzonych mniejszości. W niniejszym artykule autor skupia się przede wszystkim na inkluzji bardzo ważnej i coraz bardziej rosnącej grupie niepełnosprawnych osób z zaburzeniami psychicznymi. Proces inkluzji dla tej grupy jest szczególnie ważny, gdyż:

- grupa ta w dalszym ciągu jest bardziej zagrożona odrzuceniem w porównaniu do innych niepełnosprawnych;
- jest ona szczególnie wrażliwa na odrzucenie izolację społeczną, a stany te znacznie pogarszają jej chorobę oraz funkcjonowanie;
- jest to grupa, która charakteryzuje się pewnym szczególnym potencjałem w zakresie kreatywności.

Inną grupą, która również znakomicie się nadaje do inkluzji poprzez proces twórczy, pozostają seniorzy. W pewnym sensie spełniają oni również wymienione cechy, choć w innym stopniu i nasileniu, gdyż także często podlegają izolacji (z innych przyczyn i w inny sposób), są bardzo wrażliwi na odosobnienie, a stan ten pogarsza ich funkcjonowanie i stan zdrowia, wreszcie dysponują dużym potencjałem twórczym, ze względu na ogrom indywidualnego doświadczenia nabranego w ciągu życia, a także zasoby wolnego czasu. Jednak inkluzja seniorów poprzez twórczość jest również bardzo szerokim zagadnieniem, które wymaga osobnej publikacji.

<sup>1</sup> M.I. Stein, *Creativity and Culture*, „Journal of Psychology”, 36, 1953, s. 311–322.

Inkluzja poprzez twórczość jest nadzwyczaj cenna, gdyż nie jest tylko aktem opiekuńczym i dobroczynnym, ale może dawać wymierne zyski dla społeczeństwa (poprzez użyteczność twórczości), co przynosi poczucie satysfakcji osobom, których inkluzja dotyczy.

## Twórczość a kreatywność

Kreatywność i twórczość nie oznaczają tego samego. Twórczość, zgodnie z klasyczną definicją Steina czy koncepcją Amabile<sup>2</sup>, wymaga wygenerowania produktów (w jakiegokolwiek dziedzinie) będących zarówno nowymi, jak i użytecznymi dla społeczeństwa. Kreatywność natomiast jest uogólnionym potencjałem twórczym, jest cechą (poznawczą, emocjonalną, osobowościową) osoby zdolnej do wytwarzania pomysłów, do odważnego eksperymentowania, do przekraczania granic. Kreatywność jest zatem stanem umysłu, który umożliwia twórczość. Karwowski proponuje uznać kreatywność za synonim twórczości płynnej – w odróżnieniu od skryształizowanej<sup>3</sup>. Twórczość płynna polega na zdolności do wytwarzania wielu różnorodnych i oryginalnych pomysłów, na co od strony procesów poznawczych składa się myślenie dywergencyjne, od strony emocji ciekawość, od strony motywacji skłonność do zabawy<sup>4</sup>. Sama kreatywność nie wystarczy dla twórczości nowatorskiej i użytecznej dla społeczeństwa, ta musi bowiem być wyrażona w specyficznej formie, wymagającej zazwyczaj określonych kompetencji (uzdolnień) specjalnych. Aby zatem komponować, nie wystarczy być człowiekiem wrażliwym, otwartym na doświadczenia, pomysłowym, ale trzeba opanować specyficzny „język muzyki”. Podobnie jest z jakąkolwiek inną dziedziną sztuki czy nauki. Z drugiej jednak strony nawet znakomite opanowanie

<sup>2</sup> T.M. Amabile, *Creativity in Context*, Boulder 1996, s. 11–55.

<sup>3</sup> M. Karwowski, *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Warszawa 2009, s. 16–17; idem, *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria, metodologia, diagnostyka*, Warszawa 2009, s. 23–24.

<sup>4</sup> E. Nęcka, *Wymiary twórczości*, w: *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Kraków 2002, s. 46–47.

tego specyficznego „języka” (kompetencji, wiedzy, uzdolnień dziedzinowych) nie wystarczy do twórczości, ta bowiem wymaga właśnie kreatywności.

W dalszym ciągu artykułu przedstawiona będzie teza, że za kreatywnością stoją często pewne cechy, które w nieco innej, mniej adaptacyjnej formie, można znaleźć w różnego rodzaju zaburzeniach psychicznych, np. nadmierną wrażliwość. Dlatego od dawna zauważono pewny związek pomiędzy kreatywnością a skłonnością do pewnych problemów lub zaburzeń psychicznych. Natomiast nie zauważa się istotnych korelacji pomiędzy uzdolnieniami dziedzinowymi (np. słuchem muzycznym) a psychopatologią.

Z drugiej strony pewne, wymienione dalej „cechy specjalne”, jak np. pasja (aż do myślenia nadwartościowego) mogą spowodować znacznie wyższe opanowanie kompetencji dziedzinowych, poprzez poświęcanie ogromnej ilości czasu i energii na opanowanie tych trudnych umiejętności (np. zdolności do gry na instrumencie czy twórczego pisanie).

## Związki pomiędzy twórczością a zaburzeniami pracy umysłu

Już w starożytności zauważono istnienie związków pomiędzy umysłem twórczym a zaburzonym. Arystoteles w *Zagadnieniach przyrodniczych*<sup>5</sup> pisał: „ludzie sławni w poezji, polityce i sztuce byli albo melancholikami i szaleńcami, jak Ajaks, albo mizantropami, jak Bellerofont. Obecnie widzimy to samo u Sokratesa, Empedoklesa, Platona i wielu innych, głównie zaś u poetów”. Platon zaś twierdził, że obłąd nie jest wcale chorobą, lecz przeciwnie, największym dobrem, jakie otrzymujemy od bóstwa. W epoce nowożytnej na związki pomiędzy twórczością a szaleństwem umysłu zwracali uwagę Pascal, Schilling czy, przede wszystkim Lombroso (klasyczna praca *Geniusz i obłąkanie*<sup>6</sup>). Choć

<sup>5</sup> Arystoteles, *Zagadnienia przyrodnicze*, Warszawa 1980.

<sup>6</sup> C. Lombroso, *Geniusz i obłąkanie*, Kraków 2015.

myślenie lombrozjańskie wydaje się obecnie zbyt radykalne i spekulatywne, a także anachroniczne (jego książka to zbiór anegdot na temat znanych twórców, własnych obserwacji nieznanych twórców–pacjentów szpitala psychiatrycznego), to nawet współczesne badania wskazują na zawarte w nich jednak pewne ziarno prawdy.

Istotnie, wśród artystów – pisarzy, plastyków i muzyków – prawdopodobieństwo wystąpienia depresji jest prawie dziesięciokrotnie wyższe niż w populacji ogólnej, a zaburzenia maniakalno-depresyjne i skłonności samobójcze występują prawie dwudziestokrotnie częściej<sup>7</sup>. Jest to korelacja tak dobrze widoczna, że Eysenck i Claridge<sup>8</sup> wysnuli hipotezę, jakoby twórczość i schizofrenia wyrastały z tego samego pnia genetycznego, choć inaczej urzeczywistniają się na poziomie fenotypu.

Dowodem na genetyczne powiązanie twórczości i szaleństwa można szukać wśród rodzin wybitnych artystów. Dobrym przykładem wydaje się tutaj postać Ernesta Hemingwaya<sup>9</sup>, który chorobę afektywną dwubiegunową odziedziczył niejako od ojca. Wśród pięciorga rodzeństwa pisarza dwójka cierpiała na ciężkie zaburzenia depresyjne zakończone samobójstwem. Hemingway miał trójkę dzieci, z czego jedno z chorobą afektywną i skłonnościami do transseksualizmu, oraz jedno z ciężką depresją i psychozą pourazową. Z trójki wnuczek zdrowego emocjonalnie syna jedna popełniła samobójstwo, a jedna męczyła się z nawrotami epizodów skrajnej depresji.

Podobna sytuacja dotyczyła się wybitnej pisarki Virginii Woolf<sup>10</sup>. Przez cztery pokolenia, średnio u połowy jej rodziny ujawniały się takie zaburzenia, jak choroba afektywna, cyklotymia, zespół Aspergera, hipochondria czy powracające epizody depresyjne.

Wybitne artystyczne jednostki, którym przytrafiło się żyć z chorobą psychiczną, chociaż pozostają bardzo wyrazistym przykładem takiej korelacji, nie są jednak ostatecznym dowodem. Można jednak z pewnością

<sup>7</sup> K.R. Jamison, *An Unquiet Mind*, New York 1995.

<sup>8</sup> H.J. Eysenck, G.S. Claridge, *Personality and Arousal. A Psychophysiological Study of Psychiatric Disorder*, Pergamon 1967.

<sup>9</sup> M. Reynolds, *Hemingway. Człowiek i pisarz*, Warszawa 2014.

<sup>10</sup> Q. Bell, *Virginia Woolf. Biografia*, tłum. M. Lavergne, Warszawa 2004.



założyć, że osoby zaburzone przejawiają niektóre cechy osobowości podobne do obserwowanych u osób kreatywnych.

Poważniejsze opracowania coraz bardziej odchodziły od założeń *stricte* psychopatologicznych. Loewenfeld<sup>11</sup> na podstawie dokładnych analiz biografii wielu artystów, stwierdził, że jedynie około 12% twórców ma pewne skłonności do zaburzeń, a to i tak jest w dużym stopniu spowodowane stylem życia, rodzajem pracy i związanym z nimi ryzykiem (odrzućenia społecznego, niezrozumienia, załamania z powodu braku sukcesu). Lange-Eichbaum<sup>12</sup> zauważył, że u artystów często występuje neurotyczność i chwiejność emocjonalna. Choć nie uważał, aby cecha ta była konieczna dla twórczości, to jednak sądził, że może ona jej sprzyjać. Jakobson<sup>13</sup> opisywał przypadki pewnych zaburzeń u wybitnych twórców, ale uzupełniał to stwierdzeniem, że choć mają oni „chorobliwy temperament, ale mimo to zachowują krytyczną postawę wobec swoich dzieł, czym nie oznaczają się psychotycy”. Dąbrowski<sup>14</sup> uważał, że zaawansowany rozwój może często owocować burzliwymi, niestabilnymi i negatywnymi stanami emocjonalnymi. Przechodzenie na wyższy etap rozwoju łączy się według niego ze stanami niepokoju i emocjonalnego wzburzenia, powodowanego rozbijaniem dotychczasowych niższych stadiów przystosowania. Dąbrowski<sup>15</sup> zauważył, że twórcy są to ludzie będący w ciągłym rozwoju, od niższego do coraz wyższego poziomu integracji osobowości. Cały czas występuje u nich dezintegracja niższych struktur i zastępowanie ich nowymi, co nie pozostaje bez wpływu na życie emocjonalne. Płacą za to ciągłym falowaniem nastroju emocjonalnego, od stanów depresyjnych do euforii, z których jednocześnie wydobywają się na ogół sami.

Przechodzenie przykrych, burzliwych stanów emocjonalnych – ale połączonych z refleksją – pozwala przechodzić twórcy na wyższy

<sup>11</sup> L. Loewenfeld, *Über die Dummheit. Eine Umschau im Gebiete menschlicher Unzulänglichkeit*, München 1909, s. 17.

<sup>12</sup> W. Lange-Eichbaum, *The Problem of Genius*, London 1931.

<sup>13</sup> A.C. Jakobson, *Literary Genius and Manic Depressive Insanity*, „Medical Record”, 82, 1912, s. 937–939.

<sup>14</sup> K. Dąbrowski, *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*, Warszawa 1975, s. 29–33.

<sup>15</sup> K. Dąbrowski, *Trud istnienia*, Warszawa 1975, s. 171–172.

poziom samoświadomości<sup>16</sup>. Ciągły rozwój emocjonalny twórcy powoduje też, że nie posiada on stabilnej, raz na zawsze ukształtowanej osobowości, która sama w sobie pomaga w utrzymaniu stabilności i przewidywalności emocjonalnej. To jednak może być bardzo pomocne w pracy twórczej, w której bogactwo i złożoność osobowości są niezwykle przydatne.

Kretschmer zwrócił uwagę na zdolność do ciągłego odradzania się psychicznego twórców. Uważał, że „normalni ludzie tylko raz bywają młodzi, geniusze periodycznie wiele razy”<sup>17</sup>. Dąbrowski słusznie też zwrócił uwagę na problematykę kosztów rozwoju – nic w naturze nie odbywa się za darmo<sup>18</sup>. Poświęcenie ogromnej energii i sił pracy, czego wymaga współcześnie twórczość, już samo w sobie jest obciążające i może prowadzić do porażek w życiu rodzinnym i osobistym. Gdy do tego dołączony zostanie wymóg przeciwstawiania się oporom z zewnątrz (co niesie ze sobą twórczość ambitna), koszty emocjonalnie stają się nieproporcjonalnie wysokie. Nie każdy jednak musi zostać twórcą w sensie publicznym. Można, będąc kreatywnym, uprawiać z powodzeniem twórczość dla siebie i dla najbliższego kręgu osób. Jak należało przewidywać, ten typ twórczości wiąże się na ogół z bardzo pozytywnymi uczuciami, aż do stanów hipomaniakalnych<sup>19</sup>.

Gdy jednak chce się uprawiać twórczość w skali publicznej, jednostka bierze na siebie ogromne ryzyko i musi zdecydować, czy gotowa jest płacić za to bardzo dużą emocjonalną i osobistą cenę. Ta aktywność może się także łączyć nie tylko z porażkami (i stanami depresyjnymi), ale także z bardzo wysokimi nagrodami (stąd także stany euforyczne). Wobec tego nieuniknioną konsekwencją przyjęcia roli twórcy jest narażenie się na bogate, bliskie stanom ekstremalnym, życie emocjonalne. Te wspomniane koszty istotnie zwiększają ilość zaburzeń emocjonalnych u twórców, zwłaszcza wśród artystów. Wśród pisarzy i artystów

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> E. Kretschmer, *Ludzie genialni*, Warszawa 1938, s. 169.

<sup>18</sup> K. Dąbrowski, *Trud istnienia*, s. 171–172.

<sup>19</sup> R. Richards, *Everyday Creativity, Eminent Creativity and Health*, „Creativity Research Journal”, 3, 1990, s. 300–326.

prawdopodobieństwo wystąpienia jednobiegunowej depresji jest prawie dziesięciokrotnie większe, a depresji dwubiegunowej dwudziestokrotnie większe niż w populacji ogólnej<sup>20</sup>.

Tak więc sama kreatywność oraz twórczość dla samego siebie wydają się bardzo korzystne psychologicznie, natomiast wysokie są koszty aktywności publicznej oraz niespełnienia ambicji. Twórcza praca naukowców czy inżynierów jest pod tym względem bardziej bezpieczna. Wspomniane zaburzenia są mimo wszystko stosunkowo rzadkie. Większość twórców jest jednak psychicznie zdrowa<sup>21</sup>. Natomiast do najczęstszych zaburzeń psychicznych u twórców należą te z kręgu depresji, schizofrenii oraz ADHD. W tych zaburzeniach najczęściej objawiają się omawiane dalej w artykule tzw. cechy specjalne, a więc mogące zarówno sprzyjać twórczości, jak też powodować problemy i zaburzenia psychiczne.

## Czynniki biologiczne w kreatywności i psychopatologii

Ważnym czynnikiem nadrzędnym, stojącym u podstaw z jednej strony wzmożonej kreatywności, a z drugiej za skłonnością do zaburzeń z kręgu schizofrenicznego, włączając zaburzenia osobowości schizoidalną oraz schizotypiczną, jest stosunkowo wysoki poziom neurotransmitera dopaminy i stosunkowo niski poziom serotoniny. Wysoki poziom dopaminy jest czynnikiem zwiększającym kreatywność, łączy się bowiem z poszukiwaniem nowości, entuzjazmem, oryginalnością, niezależnością, z nietypowymi pasjami. Natomiast połączenie wysokiego poziomu dopaminy ze stosunkowo niskim poziomem serotoniny obniża skuteczność mechanizmu hamowania poznawczego, odpowiadającego za wygaszanie nadmiernej aktywacji kory mózgowej, a w szczególności hamowania reakcji na bodźce nieistotne. Powoduje to z jednej strony znaczne poszerzenie pola uwagi, a z drugiej

<sup>20</sup> K.R. Jamison, *An Unquiet Mind*.

<sup>21</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 139.

skłonność do tworzenia bardzo pojemnych kategorii pojęciowych, czyli do nadmiernego włączania (*overinclusion*). Poszerzenie uwagi wynika z tego, że zaczyna ona obejmować informacje zazwyczaj aktywnie ignorowane, a błąd nadmiernego wyłączenia wynika z osłabienia mechanizmu wykluczania z zakresu pojęć egzemplarzy, które do niego nie należą. Według Eysencka te zjawiska stoją u podstaw cechy zwanej psychotycznością, która może się rozwinąć zarówno w kierunku patologii, jak i twórczości<sup>22</sup>.

W dużym stopniu decyduje o tym balans wymienionych neurotransmitterów – prawdopodobnie im niższy poziom serotoniny, tym większe zagrożenie zaburzeniami patologicznymi. Ale w ogromnym stopniu decydują o tym też czynniki środowiskowe, czy dana osoba miała możliwości rozwinięcia swojego potencjału intelektualnego, czy też, narażona na silny stres, beznadziejność codziennego życia, zmuszana była do ucieczki w mechanizmy patologiczne. Generalnie jednak, biorąc pod uwagę zaburzenia z kręgów schizofrenii, dominuje czynnik nadrzędny, który może wieść zarówno do kreatywności, jak i patologii.

Nieco częściej może działać mechanizm pośredni, to znaczy twórczość może stać się sposobem autoterapii lub terapii. W przypadku schizofrenii zastosowanie arteterapii jest nie tylko bardzo pożyteczne leczniczo, lecz może wzbogacić kulturę w interesujące dzieła, tworzone nawet przez amatorów (*brute art*)<sup>23</sup>. Niemniej dominującym będzie tu czynnik nadrzędny, wynikający z neurofizjologii, zwłaszcza w dziedzinie neurotransmitterów, przekładający się poprzez procesy poznawcze i emocjonalne na twórczość lub patologię.

W przypadku twórczych osób zaburzonych psychicznie zwykle spotykamy wyższe wskaźniki kreatywności niż prawdziwą, zrealizowaną twórczość, gdyż wspomniane już zaburzenia znacznie utrudniają fazę realizacyjną. Po drugie ważną rolę odgrywają tu pewne zjawiska natury

<sup>22</sup> H.J. Eysenck, *The Definition and Measurement of Psychoticism*, „Personality and Individual Differences”, 13, 1992, s. 757–785.

<sup>23</sup> T. Demirel, *Outsider Bilderwelten*, Monachium 2006.

mózgowej i neurofizjologicznej, które występują zarówno w przypadku twórczości, jak i przy zaburzeniach. Istotne jest to, że mogą one pojawiać się też bez zaburzeń.

Występowanie twórczych zachowań u osób zaburzonych psychicznie nie jest zatem relacją przyczynowo-skutkową, ale istnieniem podobnego mechanizmu u podstaw obu wspomnianych zjawisk. Niewątpliwie emocjonalność u twórców, zwłaszcza w dziedzinie artystycznej, jest najbardziej narażona na różnego rodzaju fluktuacje. Może to być skutkiem nie tylko niepewnego i czasami chaotycznego trybu życia artysty, ale może też stanowić jeden z aspektów twórczej emocjonalności i osobowości, a więc czynnika potencjalnie wpływającego na samą twórczość. Chodzi tu zwłaszcza o wspomnianą już wcześniej wysoką wrażliwość emocjonalną. Eysenck taką nadmierną wrażliwość emocjonalną uważa wręcz za istotny element neurotyzmu<sup>24</sup>. Wydaje się także, że twórcy, w porównaniu do innych ludzi, w mniejszym stopniu stosują usztywniające mechanizmy obronne, jak wyparcie, stłumienie, projekcja, racjonalizacja czy introjekcja. Stosowanie tych mechanizmów wprawdzie może dawać pozorne uspokojenie i zrównoważenie emocjonalne, ale kosztem osobistego rozwoju i braku głębszego kontaktu z samym sobą i otaczającym światem. Nie tłumiąc sztucznie uczuć i wrażliwości, twórca może być wprawdzie przez to mniej stabilny emocjonalnie w porównaniu do innych ludzi, ale za to jest bardziej autentyczny, ma większy wgląd i lepiej obserwuje rzeczywistość. Nie znaczy to, że te osoby w ogóle nie stosują mechanizmów obronnych, ale te, których używają, jak sublimacja i fantazjowanie, w znacznie większym stopniu są pożyteczne w procesach twórczych. Ponadto cechy często spotykane u twórców, jak stosunkowo wysoka inteligencja, wyobraźnia, zmysł obserwacji oraz zmysł moralny i estetyczny, powodują, że widzą często więcej zła i brzydoty w otaczającym świecie oraz wyraźniej zdają sobie sprawę z konsekwencji pewnych zjawisk niż zwykli ludzie. Z tego powodu także są częstokroć bardziej narażeni na burzliwe stany emocjonalne, częściej też spotykamy u nich

<sup>24</sup> H.J. Eysenck, *Genius: The Natural History of Creativity*, Cambridge 1995.

zjawisko buntu i sprzeciwu. Te skłonności u artystów także są nasilone przez mocniejsze w stosunku do innych poczucie niezależności i krytycyzmu, a także pragnienie wolności i autonomii. Krótko mówiąc, można twierdzić, że emocjonalna nadwrażliwość twórców nie jest deficytem rozwojowym, ale przeciwnie, skutkiem większego zaawansowania w osobistym rozwoju.

## **Zróżnicowane relacje pomiędzy zaburzeniami psychicznymi a twórczością**

### ***Zaburzenia wiodące bezpośrednio do twórczości***

W przypadku stanów maniakałnych i hipomaniakałnych jest to bardzo wysoki poziom energii, obniżony samokrytycyzm (czyli wewnętrzna cenzura) oraz wysoka płynność ideacyjna mogące ułatwić tworzenie. Może to być też doświadczenie wielkiej radości życia jako materiału do dzieła twórczego. W przypadku stanów depresyjnych będzie to doświadczenie głębokiej rozpacz, która jednak także w twórczości może być materiałem do budowy dzieła.

### ***Zaburzenia wiodące pośrednio do twórczości***

Zaburzenia afektywne skłaniają do znalezienia ulgi w twórczości. Twórczość w tym wypadku może być albo zastosowaną autoterapią, albo też częścią terapii z zewnątrz (jako terapia sztuką). Czasami doświadczenia zaczerpnięte z procesu terapii mogą też być źródłem twórczości (np. powieść *Oblęd* pióra Jerzego Krzysztonia<sup>25</sup>). Wreszcie terapia może odblokować pewne wewnętrzne bariery i spowodować uruchomienie procesów twórczych.

### ***Twórczość prowadząca bezpośrednio do zaburzeń***

Do zaburzeń mogą prowadzić niepowodzenia twórcze (twórczość jako dziedzina wysokiego ryzyka osobistego i emocjonalnego), poczucie

<sup>25</sup> J. Krzysztון, *Oblęd*, Warszawa 1979.

odrzućenia, niezrozumienia, niedocenyenia. Może także wywoływać je kryzys twórczy lub wyczerpanie ciężką pracą.

***Twórczość prowadząca pośrednio do zaburzeń poprzez czynnik pośredniczący (np. styl życia)***

Do zaburzeń afektywnych może prowadzić tryb życia niektórych twórców: nadużywanie alkoholu, używek, narkotyków, niestabilizowane związki i chaotyczne życie emocjonalne.

***Czynniki nadrzędne prowadzące potencjalnie zarówno do twórczości, jak i zaburzeń***

Chodzi tu o pewne cechy neurofizjologiczne: nietypowość w zakresie neurotransmiterów, typ poszukiwacza wrażeń i nowości, nadwrażliwość emocjonalna, wysoka płynność ideacyjna.

Jednowymiarowy wymiar zdrowia i patologii jest anachroniczny i mało przydany do opisu procesów twórczych. Lepiej jest uznać dobrostan psychiczny, rozumiany jako sumę pozytywnych sił człowieka (w tym kreatywność, twórczość i innowacyjność) oraz procesy patologiczne, jak dwa ortogonalne w stosunku do siebie wymiary. Takie cechy jak poszerzone pole uwagi, entuzjazm, wyobraźnia czy wrażliwość występują i bez patologii. Lepiej rozwijać je w sposób świadomy na odpowiednich warsztatach, niż żeby ujawniały się poprzez osobiste problemy czy dramaty. Ale gdy już ma się pewne zaburzenia, można je wykorzystać dla pracy twórczej. Wykorzystać nie oznacza tego, żeby nie leczyć. Przeciwnie, aktywność twórcza ma w sobie charakter nie tylko kulturotwórczy, ale także terapeutyczny czy autoterapeutyczny.

## **Autorska koncepcja cech specjalnych i ich ogólne omówienie**

Według autora niniejszego artykułu istnieją tak zwane cechy specjalne, które mogą zarówno rozwinąć się w kierunku objawów i zespołów i jednostek nozologicznych psychopatologicznych, jak również w kierunku

twórczości<sup>26</sup>. W ciągu istniejącej już choroby psychicznej czy zaburzeń psychicznych cechy te można przeprofilować tak, aby służyły bardziej twórczości, niż generowaniu objawów psychopatologicznych. Rolę tę mogą spełniać psychoterapia, coaching kreatywności, wreszcie arteterapia. Dzięki temu może dokonywać się inkluzja poprzez twórczość. Autor artykułu proponuje tutaj dziesięć takich „cech specjalnych”:

1. skłonność do uwagi ekstensywnej (rozproszonej);
2. intruzywność myślenia (od impulsów i myśli oryginalnych do budzących lęk);
3. nadmierna refleksyjność (aż do ruminacji);
4. wysokie poszukiwanie bodźców;
5. nadwrażliwość zewnętrzna (sensytywność, niższy wskaźnik utajonego hamowania);
6. nadwrażliwość wewnętrzna (psychotyczność w terminologii Eysencka, która w dużym stopniu jest nadwrażliwością na wewnętrzne bodźce);
7. oderwanie (myślenie autystyczne);
8. pasja (myślenie nadwartościowe);
9. fantazjowanie (częste i intensywne oddawanie się marzeniom na jawie);
10. nonkonformizm, wysoka niezależność i wysokie poczucie wyjątkowości, aż do pewnego stopnia narcyzmu.

Wymienione elementy w formie przeciętnej (bez cech takich jak „wysoka” czy „nadmierna”) występują u wszystkich ludzi. Przedstawiona powyżej forma nadmierna (ekscesywna) zazwyczaj w szerokiej populacji nie istnieje, gdyż jest albo zbyt kłopotliwa, albo pochłaniająca zbyt wiele wysiłku do prowadzenia „normalnego życia”. Te ekscesywne formy istnieją najczęściej u ludzi zaburzonych lub twórców i właśnie je autor proponuje nazwać cechami specjalnymi. Zasadniczą tezę niniejszego artykułu jest to, że te same cechy przynoszące dużo problemów i nasilające problemy osób zaburzonych psychicznie, mogą być, po odpowiednim przepracowaniu, bardzo korzystne w procesie twórczym. Dodać należy, że w przypadku twórczości upublicznionej same te cechy nie wystarczają, potrzebne

<sup>26</sup> A. Mirski, Referat wygłoszony na sesji naukowej „Teoretyczne i praktyczne problemy inkluzji” na XVII Konferencji Naukowej *Państwo. Gospodarka. Społeczeństwo* zorganizowanej przez Krakowską Akademię im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2017.



jest także nabycie określonych kompetencji i rozwinięcie dziedzinowych zdolności.

### ***Ad. 1. Skłonność do uwagi ekstensywnej (rozproszonej)***

Kolańczyk, która od dawna zajmuje się tym zagadnieniem<sup>27</sup>, przez uwagę ekstensywną rozumie szczególny stan „rozproszenia”, wytworzony: brakiem celu (jak w relaksie, swobodnej eksploracji czy zabawie) albo celem ogólnym, odległym niejasnym i abstrakcyjnym<sup>28</sup>. Uwaga o poszerzonym zakresie usprawnia sportowców w grach zespołowych i stanowi podstawę intuicji twórczej<sup>29</sup>.

Według Martindale twórcze stany uwagi cechuje słabsze, ale odległe kojarzenie poszczególnych obiektów, zaś nietwórcze stany uwagi cechują skojarzenia, które można by nazwać lokalnymi, bliskimi, ale silnymi. Martindale zjawisko to wyjaśniał procesami aktywacji i hamowania w zakresie sieci semantycznej, zachowującej się podobnie, jak sieci neuronowe. Uwagę szeroką cechuje słabsze i bardziej wyrównane pobudzenie węzłów, są też one zaktywizowane nie dość mocno, aby spowodować istotne hamowanie węzłów konkurencyjnych<sup>30</sup>.

Niestety, uwaga ekstensywna, rozproszona, choć niesie w sobie niezwykle cenny potencjał poznawczy i twórczy, ma w codziennej praktyce społecznej znacznie mniejsze zastosowanie niż uwaga intensywna. Ta druga bardziej się sprawdza w rutynowej pracy, w działaniach opiekuńczych, relacjach społecznych, czy w zwykłej pragmatyce codziennej aktywności. Ludzie o przewadze uwagi ekstensywnej uważani są za dziwacznych i roztargnionych (choć to nie jest to samo). Ten typ uwagi, oprócz

<sup>27</sup> A. Kolańczyk, *Uwaga ekstensywna. Model ekstensywności vs. intensywności uwagi*, „Studia Psychologiczne”, 49, 2011, nr 3, s. 7–27.

<sup>28</sup> J. Förster, R.S. Friedman, N. Liberman, *Temporal Construal Effects on Abstract and Concrete Thinking: Consequences for Insight and Creative Cognition*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 87, 2004, nr 2, s. 177–189.

<sup>29</sup> D. Memmert, *Can Creativity Be Improved by an Attention-Broadening Training Program. An Exploratory Study Focusing on Team Sports*, „Creativity Research Journal”, 19, 2007, nr 2–3, s. 281–291.

<sup>30</sup> C. Martindale, *Personality, Situation and Creativity*, w: *Handbook of Creativity*, red. J.A. Glover, R.R. Ronning, New York 1989, s. 211–232.

ludzi twórczych cechuje też pewne zaburzenia psychiczne, jak np. ADHD, często też spotykany jest w schizofrenii oraz w fazach maniakałnych i hipomaniakałnych choroby dwubiegunowej. Nie dziwi zatem, że osoby z tymi zaburzeniami psychicznymi cechuje często wysoka kreatywność.

Aby cecha specjalna skłonności do uwagi ekstensywnej mogła być wykorzystana dla twórczości, powinna być bardziej ukierunkowana na cel twórczy, jak również konieczne jest przeplatanie jej momentami większego skupienia (zdolności do przełączania się na tryb intensywny). Uwaga ekstensywna opowiada bardziej procesowi pierwotnemu w twórczości a intensywna procesowi wtórnemu<sup>31</sup>.

### ***Ad. 2. Intruzywność procesów poznawczych (od oryginalności do lęku)***

Poprzez nazwę intruzywność procesów poznawczych autor artykułu rozumie impulsy myśli, skojarzenia, idee, i wątpliwości, które zakłócają normalny przebieg strumienia świadomości. Zdarzają się one wszystkim ludziom i często są odbierane jako przeszkadzające, a nawet denerwujące, ale u zwykłych ludzi ten dyskomfort nie jest zbyt duży<sup>32</sup>. U twórców mogą jednak w ten sposób objawiać się ciekawe pomysły. Oryginalność, a nawet pewne dziwactwo idei, skojarzeń i impulsów jest bardzo przydatne w twórczości, dostarczając wytworów oryginalnych i nowych (bądź do takich prowadząc). Generacja dziwacznych pomysłów łączy się z wymienioną powyżej ekstensywnością uwagi, zwłaszcza dzięki nieszczelnemu filtrowi uwagi<sup>33</sup>. Rolę filtrującą odgrywają również jądra podstawy, które z kory czołowej do wzgórza dopuszczają tylko najważniejsze impulsy.

W zaburzeniu obsesyjno-kompulsywnym intruzywność procesów poznawczych jest wysoka, ale, niestety, związana z wysokim poziomem

<sup>31</sup> Z. Freud, *Wstęp do psychoanalizy*, tłum. S. Kempnerówna, W. Zaniewicki, Warszawa 1957, s. 31–32.

<sup>32</sup> P.M. Salkovskis, *Understanding and Treating Obsessive-Compulsive Disorder*, „Behavior Research and Therapy”, 37, 1999, s. 529–552.

<sup>33</sup> P.I. Ansburg, C. Hill, *Creative and Analytic Thinkers Differ in Their Use of Attentional Resources*, „Personality and Individual Differences”, 34, 2003, s. 1141–1152; J.A. Deutsch, D. Deutsch, *Attention: Some Theoretical Considerations*, „Psychological Review”, 70, 1963, nr 1, s. 80–90; A. Treisman, *Strategies and Models of Selective Attention*, „Psychological Review”, 76, 1969, s. 282–299.

lęku<sup>34</sup>. W odróżnieniu od psychoz myśli te mają charakter „egodystoniczny”, co oznacza krytyczny stosunek do nich (choć istnieje pewne kontinuum uświadamiania sobie irracjonalności obsesji<sup>35</sup>). Niemniej osobie chorej towarzyszy często lęk, że taką myśl może zrealizować (np. zrobić krzywdę bliskiej osobie), i choć jej nie realizuje, to czuje w stosunku do niej nadmierną odpowiedzialność, (fuzja myśli i działania<sup>36</sup>), a ponadto stosuje nieskuteczne techniki jej eliminacji.

Osoby z zaburzeniem obsesyjno-kompulsywnym są potencjalnie twórcze. Ważne jest jednak skierowanie pomysłów i impulsów w kierunku bardziej konstruktywnym, co wymaga niekiedy żmudnej pracy terapeutycznej. Wspomniana już pętla korowo-podstawno-wzgórzowa bierze udział przede wszystkim w sytuacjach o charakterze terytorialnym i społecznym, przez co intruzywne obsesje zazwyczaj związane są zazwyczaj seksem, agresją, higieną i zagrożeniem<sup>37</sup>, co na ogół raczej blokuje aktywność twórczą, pochłaniając masę czasu i energii. Konieczna jest zatem terapia, nie zabijająca jednak naturalnej kreatywności.

### ***Ad 3. Nadmierna refleksyjność (aż do ruminacji)***

Refleksyjność oznacza skłonność do głębszych rozważań i kontemplacji. Dodatkowo w psychologii za refleksyjność uważa się silną kontrolę nad własnym procesem poznawczym połączoną ze systematyczną strategią poszukiwania informacji. Procesy emocjonalne zostały również rozróżnione na automatyczne i refleksyjne<sup>38</sup>, przy czym te drugie oparte są na wyartykułowanych standardach wartościowania<sup>39</sup>. Z tego punktu

<sup>34</sup> J.N. Butcher, J.M. Hooley, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, Gdańsk 2018, s. 255.

<sup>35</sup> A.M. Ruscio, D.J. Stein, W.T. Chiu, R.C. Kessler, *The Epidemiology of Obsessive – Compulsive Behavior in the National Comorbidity Survey Replication*, „Molecular Psychiatry”, 15, 2010, nr 1, s. 53–63.

<sup>36</sup> D. Berle, V. Starcevic, *Thought-Action Fusion: Revue of the Literature and Future Directions*, „Clinical Psychology Review”, 25, 2005, nr 3, s. 263–284.

<sup>37</sup> J.N. Butcher, J.M. Hooley, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, s. 255.

<sup>38</sup> M. Jarymowicz, K. Imbir, *Próba taksonomii ludzkich emocji*, „Przegląd Psychologiczny”, 53, 2010, nr 4, s. 439–461.

<sup>39</sup> J. Reykowski, *Standardy ewaluacyjne: geneza, zasady funkcjonowania, rozwój*, w: *Studia nad rozwojem standardów ewaluacyjnych*, red. A. Gołąb, J. Reykowski, Wrocław 1985, s. 12–49.

widzenia wydawałoby się, że refleksyjność jest cenną cechą umysłu i istotnie łączy się ona często z wysokimi rezultatami w działalności twórczej. W codziennym życiu ludzie muszą jednak podejmować decyzje bardzo szybko i nie zawsze jest czas i miejsce na długie i dokładne przemyślenia. Nadmierna refleksyjność może się łączyć z nieszczelnym filtrem uwagi, dzięki któremu jednostka długo rozważa sprawy, które w danym momencie nie są zbyt ważne, lub są ujmowane w nadmiernie formalny i niepraktyczny sposób (rezonowanie).

Skrajną formą ekscesywnej refleksyjności są ruminacje, czyli uporczywe myśli, charakteryzujące się zwłaszcza ciągłymi wątpliwościami lub żałowaniem faktów z przeszłości. Występują one często w zaburzeniu obsesyjno-kompulsyjnym (wątpliwości, czy wykonało się określone ważne czynności, jak wyłączenie żelazka czy zamknięcie domu), jak również w depresji (np. żałowanie czy roztrząsanie doznanych krzywd). Mogą też występować w zaburzeniach lękowych jako uporczywe myśli koncentrujące się na budzących awersję bodźcach lub też na przeżywanych symptomach stresu. O tym, że dane myśli uznane zostaną za ruminacje, decyduje ich uporczywość oraz treść. Na przykład myślenie typu, „co bym zrobił, gdybym miał znów 20 lat”, choć pozornie wydające się sensowną refleksją, jest jednak bezużyteczne i prowadzące do smutku, gdyż nie da się cofnąć czasu. Ruminacje są ważną przyczyną obniżonych stanów nastroju, dlatego też tego typu myśli w procesie terapii są poddawane istotnej modyfikacji.

Jednakże sama skłonność do refleksyjności jest bardzo cenna, a refleksje można zmienić na bardziej adaptacyjne i twórcze (np. na rozważania nad ludzkim losem). Bardzo wysoką refleksyjność notuje się u pisarzy, a jednocześnie jest to grupa twórców najbardziej zagrożona depresją<sup>40</sup>. Dlatego warto zachować cechę refleksyjności, natomiast modyfikować ich formę i treść w kierunku bardziej adaptacyjnym i twórczym. Szczególnie ważne jest przechodzenie od myśli do kreatywnego działania, co w literaturze nosi nazwę „rozniecania”<sup>41</sup>.

<sup>40</sup> K.R. Jamison, *An Unquiet Mind*.

<sup>41</sup> K. Lambert, *Lifting Depression: A Neuroscientist Hands-on Approach to Activating your Brain's Healing Power*, New York 2008.

#### **Ad. 4. Wysokie poszukiwanie bodźców**

Wysoka skłonność do poszukiwania bodźców jest charakterystyczna dla ekstrawertyków, sangwiników, ludzi towarzyskich, przedsiębiorczych, aktywnych, ruchliwych i skłonnych do podejmowania ryzyka. Cechą ekstrawertyka jest silna potrzeba wrażeń i ich poszukiwania, przez co ma on potrzebę komunikowania się z wieloma ludźmi, podczas gdy introvertyk ogranicza nadmiar wrażeń poprzez ich zwiększoną selektywność. Prawdopodobnie wiąże się to też z funkcją uwagi – uwaga ekstrawertyka jest na ogół bardziej ekstensywna (poszukująca różnych bodźców), a introvertyka – bardziej intensywna (skupiająca się na wybranych bodźcach).

W ciekawej, wywodzącej się od Junga, koncepcji Myers-Briggs intuicyjność jest rozumiana jako wysoka skłonność do poszukiwania bodźców<sup>42</sup>. Procentowa liczba osób z przewagą funkcji intuicji jest zaś u twórców zaskakująco wysoka. W badaniach twórczych pisarzy i kompozytorów przez Policastro okazało się, że ponad 70% z nich to intuicjoniści<sup>43</sup>. Jest to tym bardziej symptomatyczne, że intuicjonistów w ogólnej populacji jest stosunkowo niewielu. Tiger i Barron-Tiger oceniają ich na około 25% populacji<sup>44</sup>, Inclan na 25–35%<sup>45</sup> – resztę stanowią osoby o przewadze funkcji percepcji. Można wyciągnąć z tego wniosek, że funkcja intuicji jest szczególnie ważna dla procesu twórczego, a jednostki, których osobowość wiąże się z wysokim stopniem intuicji mają duże predyspozycje do zawodów twórczych. Oczywiście osoby o innych profilach psychologicznych też mogą być twórcze na swój indywidualny sposób. Najprawdopodobniej inną cechą osobowości (z zakresu tzw. wielkiej piątki), charakteryzującą się wysokim poszukiwaniem bodźców, jest otwartość na doświadczenie.

W zakresie zaburzeń psychicznych wysokie poszukiwanie bodźców jest charakterystyczne dla osób z ADHD, z zaburzeniami osobowości, w okresie

<sup>42</sup> W.L. Gardner, M.J. Martinko, *Using the Myers-Briggs Type Indicator to Study Managers: A Literature Review and Research Agenda*, „Journal of Management”, 22, 1996, nr 1, s. 45–83.

<sup>43</sup> E. Policastro, *Creative Intuition: An Integrative Review*, „Creative Research Journal”, 8, 1995, s. 99–113.

<sup>44</sup> P.D. Tieger, B. Barron-Tieger, *Rób to, do czego jesteś stworzony*, Warszawa 1999, s. 34.

<sup>45</sup> A.F. Inclan, *The Development of the Spanish Version of the Myers-Briggs Type Indicator, Form G*, „Journal of Psychological Type”, 11, 1986, s. 35–46.

maniakalnym choroby dwubiegunowej i w schizofrenii. Poszukiwanie bodźców nie oznacza wyłącznie szukania bodźców zewnętrznych – może to być intensywne dostarczanie sobie ich w procesie wyobraźni. Wysokie poszukiwanie bodźców jest zatem bardzo korzystne dla twórczości, zarówno dzięki intensywnej eksploracji świata, jak i bujnej wyobraźni, pod warunkiem wszakże, że ma charakter bardziej adaptacyjny i sprzyjający twórczości.

***Ad 5. Nadwrażliwość zewnętrzna (sensytywność, niższy wskaźnik utajonego hamowania)***

U twórców często występuje bardzo wysoka wrażliwość percepcji zewnętrznej, czyli obniżony próg bodźca. Jest on charakterystyczny zarówno dla osób z problemami i zaburzeniami psychicznymi, jak i dla osób twórczych<sup>46</sup>. O obu tych grupach możemy powiedzieć, że wykazują się bardzo wysoką wrażliwością. Z jednej strony powoduje ona wyczuwanie na bodźce, zjawiska, idee, na które zwykli ludzie nie zwracają uwagi, co jest bardzo pomocne w twórczości. Z drugiej jednak strony powoduje ona bardzo silne reakcje emocjonalne, duży stres, a czasami załamania psychiczne i depresję.

Dla twórcy inspiracją są zarówno bodźce ze świata zewnętrznego, na które reaguje większą wrażliwością niż zwykły człowiek, jak również na silne i oryginalne impulsy wewnętrzne. Zachodzi zatem pytanie, jak tę wysoką wrażliwość na bodźce i podatność na wewnętrzne impulsy wykorzystać dla twórczości, nie wpadając zarazem w nerwicę lub psychozę? Odpowiedzią może być tutaj zjawisko filtracji. Twórca, zachowując wysoką wrażliwość na bodźce zewnętrzne i impulsy wewnętrzne, potrafi jednocześnie wyczuć, które są korzystne, a które nie. Które zatem zatrzymać i podążyć za nimi, a które odfiltrować. Potwierdzają to badania Mehrabiana i O'Reilly, którzy podzielili ludzi na mających skłonność filtracyjną wyższą (–A czyli filtrowanie bodźców) oraz niższą (+A czyli aktywowalność)<sup>47</sup>.

<sup>46</sup> H.J. Eysenck, *The Definition and Measurement...*, s. 757–785.

<sup>47</sup> A. Mehrabian, E. O'Reilly, *Analysis of Personality Measures in Terms of Basic Dimensions of Temperament*, „Journal of Personality Assessment”, 50, 1980, s. 610–629.

Twórcy oznaczają się wyższą skłonnością filtracyjną. Choć proces filtrowania jest cechą fizjologiczną, to jednak można na niego wpływać, intencjonalnie filtrując impulsy, co łączy się także z samoregulacją procesów pobudzenia i hamowania. Z punktu widzenia procesu twórczego możemy mówić o pobudzeniu korzystnym (napęd do tworzenia), z pobudzeniem niekorzystnym (napęd do dystraktorów), z hamowaniem korzystnym (wyłączanie dystraktorów) i z hamowaniem niekorzystnym (blokada twórcze). Bardzo poważnym blokiem twórczym jest np. lęk przed porażką i krytyką. Stopień wrażliwości na zwykłe bodźce fizyczne oraz czas reakcji na te bodźce jest wprawdzie cechą indywidualnie stałą, najprawdopodobniej wrodzoną, jednakże wrażliwość na bodźce społeczne podlega w większym stopniu wyuczeniu, a więc modyfikacji. Podobnie, jeżeli chodzi o bodźce natury artystycznej, muzyczne czy plastyczne. Percepcję twórczą powinna zatem cechować wysoka wrażliwość, ale jednocześnie wysoka selektywność. Tę selektywność można trenować i rozwijać, przez co wysoka wrażliwość może stać się bardziej adaptacyjna.

#### ***Ad 6. Nadwrażliwość wewnętrzna (psychotyczność w terminologii Eysencka)***

Dużą kreatywność przejawiają osoby o pewnych zaburzeniach osobowości, które przypominają cechami psychologicznymi schizofreników, ale same nie cierpią na psychozę. Zaliczyć tutaj można osobowość (oraz zaburzenie osobowości) schizoidalną oraz osobowość (oraz zaburzenie osobowości) schizotypiczne. Badania przeprowadzone przez Brod<sup>48</sup>, Coxa i Leon<sup>49</sup>, Green i Williams<sup>50</sup> potwierdzają, że są to osoby stosunkowo kreatywne, zwłaszcza schizotypicy. O ile prawdziwa schizofrenia wśród wielkich twórców zdarza się nadzwyczaj rzadko, to twórcy o osobowości schizoidalnej czy schizotypicznej stanowią dosyć częste zjawisko. Ludzie

<sup>48</sup> J.H. Brod, *Creativity and schizotypy*, w: *Schizotypy. Implication for Illness and Health*, red. G. Claridge, Oxford 1997, s. 274–298.

<sup>49</sup> A.J. Cox, J.L. Leon, *Negative Schizotypal Traits in the Relation of Creativity to Psychopathology*, „Creativity Research Journal”, 12, 1999, s. 25–36.

<sup>50</sup> M.J. Green, L.M. Williams, *Schizotypy and Creativity as Result of Reduced Cognitive Inhibition*, „Personality and Individual Differences”, 27, 1999, s. 236–276.

o osobowości czy psychopatii typu schizotypicznego czy schizoidalnego przejawiają pewne cechy myślenia właściwe schizofrenikom. Jednakowoż funkcjonują one w bardziej bezpiecznej skali i poddane są w większym stopniu wewnętrznej kontroli, nie powodują też całkowicie zaburzonej funkcji rzeczywistości. Z tego powodu w znacznie większym stopniu niż schizofrenicy są w stanie ukończyć rozpoczęte dzieło, realizować idee i pomysły, a nawet skutecznie propagować je w społeczeństwie. Warto też zwrócić uwagę na stosunkowo silny związek z kreatywnością cechy, którą Eysenck w swoim trójczynnikiem modelu osobowości nazwał psychotycznością<sup>51</sup>. Wiąże się on z pewnym chłodem emocjonalnym, skłonnością do zachowań antyspołecznych i dużą niekonwencjonalnością. Eysenck uważa, że cecha ta w dużym nasileniu prowadzi do schizofrenii albo do psychopatii. Od razu też widać, że cecha ta będzie również wyraźna w przypadku schizoidii czy schizotypii. Natomiast w niskim nasileniu cecha ta może sprzyjać twórczości, ponieważ skłonność do łamania reguł, mała podatność na wpływy z zewnątrz, duża niezależność i niekonwencjonalność oraz skłonność do tworzenia pojemnych i rozmytych kategorii pojęciowych są dla procesu twórczego przydatne, zwłaszcza w fazie tworzenia pomysłów. Pozytywne korelacje kreatywności i psychotyczności wykazały liczne badania empiryczne, np. Rawlingsa<sup>52</sup>, Stavridou i Furnhama<sup>53</sup> oraz Woody i Claridge<sup>54</sup>.

Eysenck sądzi, że cecha psychotyczności będzie wiodła do zachowań kreatywnych lub patologicznych, w zależności od jeszcze innego czynnika trójczynnikowego modelu osobowości, jakim jest neurotyzm – stabilność emocjonalna<sup>55</sup>. Osoby, u których stwierdza się jednocześnie wysoką psychotyczność i neurotyczność, padają częściej ofiarą zaburzeń

<sup>51</sup> H.J. Eysenck, *The Definition and Measurement...*, s. 757–785.

<sup>52</sup> D. Rawlings, *Psychoticism, Creativity and Dichotic Shadowing*, „Personality and Individual Differences”, 6, 1985, s. 737–742.

<sup>53</sup> A. Stavridou, A. Furnham, *The Relationship between Psychoticism, Trait-Creativity and the Attentional Mechanism of Cognitive Inhibition*, „Personality and Individual Differences”, 21, 1996, s. 143–153.

<sup>54</sup> E. Woody, G.S. Claridge, *Psychoticism and thinking*, „British Journal of Social and Clinical Psychology”, 16, 1977, s. 241–248.

<sup>55</sup> H.J. Eysenck, *The Definition and Measurement...*, s. 757–785.



psychicznych (schizofrenia, psychopatie), podczas gdy przy wysokiej psychotyczności i niższej neurotyczności występuje większa stabilność emocjonalna, ułatwiająca twórczość.

### ***Ad 7. Oderwanie (myślenie autystyczne)***

Podziału myślenia na autystyczne i realistyczne dokonał Berlayne<sup>56</sup>. Jest to rozróżnienie ze względu na ukierunkowanie procesów myślowych. Myślenie autystyczne to myślenie, które nie jest ukierunkowane na uzyskanie konkretnego efektu czy realizację celu. Jest ono typowe dla stanu relaksu, przybierając formę przysłowiowego „bujania w obłokach”. Choć stan wielu ludzi skłonnych byłoby uznać za bezproduktywne próżnowanie, to w istocie umysł ludzki często właśnie wtedy dochodzi do najbardziej twórczych pomysłów. Według Berlyne’a myślenie to charakteryzuje się tworzeniem luźnych asocjacji i skojarzeń. Są to najczęściej oderwane od rzeczywistości spekulacje, czy skojarzenia, które nie mają wiele wspólnego z tym, co dzieje się rzeczywiście. Nie w tym rodzaju myślenia żadnych zasad, myślenie nie utrzymuje się w normach określonych przez logikę. Charakterystyczne dla tego stanu jest to, że bardzo łatwo przechodzi się z jednej sekwencji do drugiej. Myślenie tego typu przypomina w pewnym stopniu sen, choć ma miejsce na jawie. Wbrew pozorom myślenie autystyczne jest po pierwsze normalne, a po drugie pożyteczne, spełniając wiele ważnych funkcji. Najprawdopodobniej, jest ono, podobnie do snu, fazą relaksu dla mózgu, w ciągu którego organ ten nie tylko w pewien sposób „wypoczywa” (regeneruje się), ale też porządkuje zebrane informacje i tworzy nowe połączenia synaptyczne. Przy korzystnych warunkach na bazie takiego myślenia jednostka może wymyślić coś naprawdę twórczego.

Myślenie autystyczne występuje w okresie relaksu u wszystkich ludzi, ale najbardziej charakterystyczne i intensywne jest z jednej strony u osób z problemami i zaburzeniami psychicznymi, a z drugiej strony u twórców. U tych pierwszych najczęściej występuje w schizofrenii, ale częsty jest też w przypadku autyzmu, fazy maniakalnej choroby dwubiegunowej,

<sup>56</sup> D. Berlyne, *Struktura i kierunek myślenia*, Warszawa 1969.

w schizoidalnym i schizotypowym zaburzeniu osobowości. U twórców występuje zwłaszcza w okresie luźnych skojarzeń, sprzyjających powstawaniu nowych idei. Tak więc skłonność do myślenia autystycznego może być wykorzystana w procesie twórczym.

### ***Ad 8. Pasja (myślenie nadwartościowe)***

Myśli nadwartościowe stanowią rodzaj przekonań wyznawanych przez osobę, które mają nadmierny wpływ na jej decyzje i zachowanie, wyraźnie odróżniając się na tle wpływu innych wyznawanych przez nią poglądów. Jeżeli chodzi o ich zgodność z rzeczywistością, mamy tutaj do czynienia z kontinuum od sądów całkowicie sprzecznych z rzeczywistością (fałszywych), jak to jest w przypadkach urojeń, poprzez poglądy nonkonformistyczne, oryginalne, które nie muszą być fałszywe, lub których prawdziwość pozostaje dyskusyjna, aż do sądów zasadniczo słusznych (np. wszyscy ludzie powinni być równi), ale wypełniających myśli i działania danej osoby w sposób nadmierny w porównaniu ze zwykłymi ludźmi. Osoby cechujące się tego typu myśleniem najczęściej nie tracą poczucia rzeczywistości, jednak ich zachowanie środowisko określa jako nieelastyczne, jednostronne, radykalne i fanatyczne. Myśli te mogą dotyczyć zarówno różnych cech indywidualnych (np. wyglądu, sprawności, zdrowia), jak i relacji do świata (np. idei społecznych, religijnych, naukowych).

Jeśli idee nadwartościowe występują z powodu zaburzeń osobowości, mówi się o ideach skrajnych; jeśli jednak ich przyczyny nie są psychopatologiczne i wynikają na przykład z posiadanej pasji, mowa jest o ideach dominujących lub wiodących.

Myśli nadwartościowe występują często u twórców, mają wtedy charakter zasadniczo konstruktywny i zwykle noszą nazwę pasji. Pasja jest zjawiskiem bardzo korzystnym dla twórczości, zapewnia bowiem twórcom wysoki poziom energii, determinacji, koncentracji oraz przeznaczania dużej ilości czasu i pracy nad wyznaczonym zadaniem. Ponieważ w branżach twórczych istnieje silna konkurencja, autentyczna pasja dostarcza zatem koniecznej siły przebicia. Ponadto myśli nadwartościowe często charakteryzuje wysoki poziom oryginalności, co w profesjonalnej twórczości też jest bardzo ważne.

W przypadku zaburzeń psychicznych idee nadwartościowe występują najczęściej w przypadku psychoz, zwłaszcza schizofrenii, gdzie niejednokrotnie przyjmują postać urojeń. Spotyka się także w zaburzeniach osobowości, zwłaszcza w obsesyjnym, narcystycznym czy schizotypalnym. Tkwi w nich jednak potencjał twórczy, pod warunkiem odpowiedniej terapii.

Wymaga ona przede wszystkim dostosowania idei nadwartościowych do rzeczywistości oraz podejmowanych działań do pragmatyki społecznej. Dobrym przykładem takiej zmiany, był Adam (Albert) Chmielewski<sup>57</sup>, który przeszedł od schizofrenicznych urojeń do rzeczywistej pasji społecznej na rzecz innych ludzi. Autentyczną pasję można zatem wykorzystać do działalności społecznikowskiej i twórczej.

### ***Ad 9. Fantazjowanie (częste i intensywne oddawanie się marzeniom na jawie)***

W psychologii fantazjowaniem nazywa się mechanizm obronny stanowiący sposób radzenia sobie z frustracją poprzez dostarczenie zastępczej gratyfikacji. Freud stwierdził, że dopiero nasilenie i narastanie fantazji (którą traktował jako mechanizm obronny) prowadzi bądź do nerwicy, bądź do twórczości<sup>58</sup>. Artysta, według Freuda, podobnie jak neurotyk fantazjuje więcej, niż człowiek przeciętny, ale posiada także siłę i umiejętność kształtowania przeżywanych treści, znajdując drogę powrotu od świata fantazji do świata realnego<sup>59</sup>. Posiadając specjalne uzdolnienia, kształtuje wytwory swojej fantazji w postać, którą inni przyjmują jako atrakcyjną (opracowuje marzenia tak, że tracą one charakter odstręczający)<sup>60</sup>.

Według badań Singera fantazjowanie jest zjawiskiem powszechnym – aż 95% badanych osób w wieku 18–50 przyznało się, że marzy każdego dnia i uważa to za rzecz naturalną. Z wiekiem skłonność do marzeń spada. Singer swoje badania przeprowadzał na ludziach różnego pochodzenia, co pozwoliło mu stwierdzić, że najwięcej marzą Polacy i Włosi (aż 94%

<sup>57</sup> N. Budzyńska, *Brat Albert. Biografia*, Kraków 2017.

<sup>58</sup> Z. Rosińska, *Psychoanalityczne myślenie o sztuce*, Warszawa 1985, s. 103.

<sup>59</sup> Ibidem, s. 104.

<sup>60</sup> Z. Freud, *Wstęp do psychoanalizy*, s. 336–337.

ankietowanych), a najmniej Niemcy i Anglosasi. Singer zauważył także, że ludzie fantazjują najczęściej przed zaśnięciem oraz tuż po przebudzeniu<sup>61</sup>. Fantazjowanie możemy podzielić na adaptacyjne – produktywne oraz obronne – nieproduktywne. To pierwsze częściej występuje w twórczości, gdy przyjmie postać ukierunkowaną, wspartą wiedzą i umiejętnościami. Rodzaj używanej wyobraźni zależy od dziedziny twórczości. Naukowcy, a zwłaszcza fizycy i biolodzy częściej używają wyobraźni przestrzennej, podczas gdy przedstawiciele nauk humanistycznych i artyści preferują wyobraźnię opisową. Einstein wspominał, iż w pracy twórczej posługiwał się głównie żywymi wyobrażeniami, gdyż miał większe trudności w posługiwaniu się słowami czy abstrakcyjnymi symbolami<sup>62</sup>.

Intensywne fantazjowanie występuje w zaburzeniach osobowości, w autyzmie czy schizofrenii. Fantazje są wówczas wyjątkowo rozbudowane i dziwne, powodują osłabienie i utratę chęci nawiązywania kontaktów z ludźmi, osoba spędza większość czasu we własnym wymyślonym świecie. Ale bujną wyobraźnię można wykorzystać, kierując ją na bardziej konstruktywne tory i nadając jej bardzo adaptacyjny charakter. Fiodor Dostojewski był zapamiętałym marzycielem, na pograniczu patologii, co świetnie przedstawił w książce *Białe noce*<sup>63</sup>, ale z czasem zaczął wykorzystywać fantazje jako narzędzie pracy twórczej.

### ***Ad. 10. Nonkonformizm***

Nonkonformizm definiuje się jako postawę krytyczną i opozycyjną wobec norm kulturowych, społecznych, grupowych, wobec obowiązujących wartości, zasad, reguł, ideologii, wiedzy, sposobów myślenia, obyczajów oraz przyjętej pragmatyki działania. Zazwyczaj przeciwstawia się im własne systemy wartości i sposoby działania. Nonkonformiści nie poddają się społecznej presji i żyją w zgodzie z własnymi przekonaniami opartymi na krytycznej refleksji. W związku z tym nie mają oni łatwego życia w społeczeństwie, gdyż każda społeczność i kultura stara się chronić

<sup>61</sup> J.L. Singer, *Marzenia dzienne*, Warszawa 1980.

<sup>62</sup> J. Hadamard, *Psychologia odkryć matematycznych*, Warszawa 1964.

<sup>63</sup> F. Dostojewski, *Białe noce. Powieść sentymalna: Ze wspomnień marzyciela*, tłum. W. Broniewski, Wrocław 2005.

swoje systemy wartości, poddając większym lub mniejszym sankcjom osoby, które się z nich wyłamują lub proponują nowe. Wprawdzie we współczesnej kulturze zachodu, oficjalnie liberalnej i tolerancyjnej, uznaje się nonkonformizm jako cechę interesującą i pożądaną, ale zazwyczaj tylko na pozór. Najczęściej toleruje się, a nawet hołubi nonkonformizm, ale nie we własnej dziedzinie aktywności, gdzie zazwyczaj jest zwalczany pod pozorami niekompetencji, nierozważności, dziwactwa etc. Dlatego nonkonformista, aby przetrwać, musi oznaczać się wyjątkową odpornością psychiczną, częstą u twórców, ale rzadką u osób zaburzonych psychicznie.

Twórcy na ogół oznaczają się wysokim nonkonformizmem, przynajmniej w swojej dziedzinie, gdyż bardzo istotnym kryterium twórczości jest nowość (oryginalność). Dlatego właśnie wręcz powinni krytykować, to co zastane i dążyć do zastąpienia poprzez nowe idee, wiedzę czy sposób działania (Schumpeter za podstawę innowacyjności podał twórczą dekonstrukcję<sup>64</sup>). W przypadku zaburzeń psychicznych wysoki, otwarty poziom nonkonformizmu można zauważyć w zaburzeniach osobowości (narcystycznej, antisocjalnej i schizotypicznej) oraz w schizofrenii czy w maniakalnych epizodach choroby dwubiegunowej. Bardzo często jednak nonkonformizm w zaburzeniach psychicznych ma postać ukrytą, ze względu na zbyt duży poziom lęku lub zbyt niską samoocenę. Rank<sup>65</sup> uważał, że wspólną cechą ludzi zaburzonych psychicznie jest to, że nie godzą się z istniejącą rzeczywistością społeczną i kulturową, ale neurotycy nie mają w sobie odwagi (charakteryzującej się dla twórców), aby się jej czynnie przeciwstawić. Istotnie, po wgłębieniu się w motywy, myśli i uczucia osób zaburzonych (w nerwicach, depresji, zaburzeniach osobowości), możemy znaleźć ogromne warstwy protestu, niezgody i kontestacji. Zasadą terapii powinno być zatem najpierw pewne dopasowanie wewnętrznego sprzeciwu do rzeczywistości (zniesienie nieuzasadnionych roszczeń czy urojeń), a następnie dodawania sił, odwagi i kompetencji do wdrażania własnych idei i systemów wartości, co może przyjąć postać twórczą.

<sup>64</sup> E. Pol, P. Carroll, *An Introduction to Economics with Emphasis on Innovation*, Thomson 2006.

<sup>65</sup> O. Rank, *Psychology and the Soul*, Baltimore 2003, s. 71.

## Podsumowanie

W niniejszym artykule przedstawiono dziesięć cech, nazwanych przez autora „cechami specjalnymi”, które występują zarówno w zaburzeniach psychicznych, jak i u ludzi kreatywnych. Te dziesięć cech odpowiada procesom psychicznym, występujących także u zwykłych ludzi, ale oznaczają tu one pewną skrajność tychże procesów (nadmierność, wysoki poziom czy wysokie nasilenie). Oczywiście nie wszystkie muszą wystąpić u twórców czy u ludzi zaburzonych. Z drugiej strony są dość istotnie ze sobą związane albo też mają u podłoża podobne procesy. Tak na przykład osłabienie filtra uwagi może powodować zarówno ekstensywność uwagi, wysoką generację pomysłów czy skłonność do ruminacji.

Gdyby jednak zadać pytanie o najważniejszą wspólną cechę wysokiej kreatywności i skłonności do psychologicznych problemów jest to bardzo wysoka wrażliwość, zarówno na bodźce zewnętrzne i wewnętrzne. Wrażliwość pozwala zarówno na zauważanie elementów, obiektów, spraw czy idei, które można wykorzystać twórczo, jak i reagować depresją, lękiem, frustracją czy rezygnacją, co może prowadzić do poważnych problemów czy zaburzeń psychicznych. Dlatego autor niniejszego artykułu jest zwolennikiem koncepcji „skutecznej wrażliwości”, a więc takiej, która pozwala raczej na rozwiązywanie problemów niż ich narastanie, która może być bardziej źródłem ekspresji twórczej niż powstawania objawów psychopatologicznych<sup>66</sup>. Omówienie koncepcji „skutecznej wrażliwości” przekroczyłoby już pożądaną objętość niniejszego artykułu i wymaga osobnego opracowania. Ale na pewno warto zwrócić uwagę na to, że skuteczna wrażliwość koncentruje się bardziej na tym, co ma charakter bardziej ogólny, dotyczący także innych ludzi, refleksja przyjmuje postać bardziej intelektualną bądź estetyczną, mniej jest zwrócona na samego siebie i zazwyczaj szuka rozwiązań konstruktywnych. Nadwrażliwość o niekorzystnym charakterze jest skierowana egocentrycznie na samego siebie, łączy się

<sup>66</sup> A. Mirski, *Zarządzanie kreatywnością w przedsiębiorstwie kultury*, Kraków 2013, s. 261.

z niepokojem i pesymizmem (np. nadmierna wrażliwość na krytykę). Dlatego bardzo ważną strategią jest zamiana wysokiej wrażliwości na postać bardziej skuteczną, odwracając ją od nadmiernej koncentracji na sobie. Zwrócić tu można uwagę na fakt, że nawet wybitni artyści czy uczeni mogliby być jeszcze znacznie bardziej twórczy, gdyby nie nadmierna wrażliwość na krytykę. Na przykład Giacomo Rossini, w odpowiedzi na złośliwe i niekompetentne krytyki jego dzieł, zwłaszcza *Cyrulika Sewilskiego* i *Wilhelma Tella*, porzucił twórczość operową w okresie największych możliwości twórczych<sup>67</sup>. Często depresja wywołana krytyką była przyczyną zamachów samobójczych twórców. Dlatego tak ważne jest modyfikowanie wysokiej wrażliwości na postać bardziej adaptacyjną i protwórczą.

Na zakończenie autor chciałby zwrócić uwagę, że związek pomiędzy kreatywnością a skłonnością do zaburzeń psychicznych, choć tak często podkreślany w literaturze, nie jest aż tak silny i jednoznaczny, jak mogłoby się wydawać. Można być człowiekiem bardzo twórczym, a jednocześnie być całkowicie zdrowym psychicznie. Niewątpliwie można wskazać na bardzo wielu twórców, niezwykle kreatywnych, uzdolnionych i produktywnych, którzy byli (i są) okazami zdrowia psychicznego. Jest to tym bardziej możliwe, że w istocie twórczość i kreatywność sprzyjają zdrowiu psychicznemu. Ponadto, wymienione powyżej „cechy specjalne” (jak np. wysoka wrażliwość) mogą przyjmować postać tak adaptacyjną, że sprzyjając twórczości, nie stanowią najmniejszego zagrożenia dla zdrowia psychicznego (np. wyżej wspomniana wrażliwość skuteczna). Koncepcję Lomborso można zatem uznać za całkowicie anachroniczną (ponadto nigdy nie została ona zadawalająco udowodniona).

Można być także człowiekiem zaburzonym psychicznie, niewykazującym większej kreatywności ani skłonności twórczych. Wiąże się to z tym, że wiele objawów chorobowych bynajmniej nie sprzyja twórczości, a wręcz nawet może ją uniemożliwiać (głęboka depresja, stany psychotyczne, dezorganizacja psychiki i osobowości). Osoby zaburzone psychicznie żyją też często w znacznej izolacji społecznej (będącą czasem

<sup>67</sup> W. Sandelewski, *Rossini*, Kraków 1980.

przyczyną, czasem skutkiem zaburzeń, często jedno i drugie), co jest także bardzo niekorzystne dla twórczości, mającej z natury charakter społeczny. Ponadto, jak wskazano wyżej, wysoko rozwinięte uzdolnienia i kompetencje specjalne, potrzebne do społecznie uznawanej twórczości, nie są w populacji zbyt częste i nie muszą wcale trafiać do osób z zaburzoną psychiką. Dlatego pomysł, aby wszystkie osoby z zaburzeniami psychicznymi traktować jako potencjalnych twórców, jest w oczywisty sposób nierealny i niewykonalny. Nie to też jest celem arteterapii, której autor artykułu jest gorącym zwolennikiem. Arteterapia, jak każda metoda terapeutyczna, zmierza przede wszystkim do odzyskania zdrowia psychicznego. Jeżeli w wyniku jej powstaną jakieś ciekawe wytwory, jest to bardzo korzystny, ale jednak efekt uboczny.

Ale mimo wszystko autor tego artykułu uważa, że inkluzja poprzez twórczość osób z problemami i zaburzeniami psychicznymi zasadniczo jest możliwa, choć nie w przypadku wszystkich osób i w bardzo zróżnicowany sposób. Już sam proces arteterapii często związany jest z pewnego rodzaju inkluzją i może ją ułatwiać w przeszłości. Wspólne rysowanie, malowanie, śpiewanie, robótki ręczne – już to zawiera w sobie element inkluzji, włączania w życie społeczne, niosąc silny aspekt terapeutyczny. Również w przyszłości te osoby będą bardziej chętne do takiego spędzania ze sobą czasu. Inkluzja poprzez twórczość niekoniecznie musi dotyczyć twórczości przez wielkie „T”, a więc tworzonej dla szerokiej publiczności.

Niemniej potencjał twórczy u ludzi wykazujących wymienione w artykule „cechy specjalne” może być na pewno w większym stopniu wykorzystany, także na poziomie kultury. Dotyczy to np. „art brute”, a więc amatorskiej twórczości osób z zaburzeniami psychicznymi. Stała się ona ostatnio bardzo modna, bardziej niż słabnąca amatorska sztuka ludowa. Wiąże to się także z tym, że od czasów romantycznego, a potem modernistycznego przełomu w sztuce, bardziej doceniana jest interesująca, oryginalna treść od doskonałości formy. Osoby o bardzo bogatej, wrażliwej psychice mają zaś zwykle dużo ważnego i ciekawego do powiedzenia. Ponadto można je zachęcić do doskonalenia się w dziedzinie formy oraz kompetencji i zdolności specjalnych.



Wreszcie omawiane zjawisko ma szczególne znaczenie w przypadku dzieci i osób młodych. Wiemy już, że zazwyczaj nieletni z ADHD odznaczają się niezwykle kreatywnością, znacznie większą od ich zwykłych rówieśników, co można z powodzeniem wykorzystać<sup>68</sup>. To, co jest zwykle traktowane jako zagrożenie, można więc uznać za szansę. Konieczna jest tu jednak odpowiednia i fachowa pomoc psychologiczna, dzięki której „cechy specjalne” przyjmą postać adaptacyjną, sprzyjającą kreatywności i twórczości.

Można w końcu wykazać istnienie pewnej ilości cech procesów poznawczych, osobowości, emocjonalności i zachowania, nazwanych przez autora „cechami specjalnymi”, które spotyka się zarówno u twórców, ludzi kreatywnych, jak też u osób z problemami i zaburzeniami osobowości. To jest według autora główny powód, dla którego rzeczywiście notuje się często wysoką kreatywność u osób z niektórymi zaburzeniami psychicznymi, zwłaszcza takimi jak psychoza dwubiegunowa, ADHD<sup>69</sup>, zespół obsesyjno-kompulsywny czy schizofrenia. Jest to źródłem uporczywych mitów, jakoby twórczość musiała wiązać się z jakimiś psychicznymi zaburzeniami. Otóż tak być nie musi, bo nawet wszystkie wymienione przez autora cechy mogą występować w postaci adaptacyjnej, sprzyjającej jednocześnie twórczości, zdrowiu psychicznemu i szczęściu. Z badań Fredrickson<sup>70</sup> wynika nawet, że szczęście sprzyja twórczości, gdyż poszerza zasoby umysłowe.

Dlatego w diagnozowaniu omawianych „cech specjalnych” tak ważna jest rola psychologii, a następnie w pracy terapeutycznej nad nimi – aby sprzyjały twórczości, zdrowiu psychicznemu i poczuciu szczęścia.

<sup>68</sup> D.M. Healey, J.J. Rucklidge, *An Exploration into the Creative Abilities of Children with ADHD*, „Journal of Attention Disorders”, 8, 2005, nr 3, s. 88–95.

<sup>69</sup> D.M. Healey, J.J. Rucklidge, *The Relationship between ADHD and Creativity*, „ADHD Report”, 16, 2008, nr 3, s. 1–5.

<sup>70</sup> B.L. Fredrickson, *Positive Emotions Broaden and Build*, „Advances on Experimental Social Psychology”, 47, 2013, s. 1–53.

## Bibliografia

- T.M. Amabile, *Creativity in Context*, Boulder 1996.
- P.I. Ansburg, C. Hill, *Creative and Analytic Thinkers Differ in Their Use of Attentional Resources*, „Personality and Individual Differences”, 34, 2003.
- Arystoteles, *Zagadnienia przyrodnicze*, Warszawa 1980.
- Q. Bell, *Virginia Woolf. Biografia*, tłum. M. Lavergne, Warszawa 2004.
- D. Berle, V. Starcevic, *Thought-Action Fusion: Revue of the Literature and Future Directions*, „Clinical Psychology Review”, 25, 2005, nr 3.
- D. Berlyne, *Struktura i kierunek myślenia*, Warszawa 1969.
- J.H. Brod, *Creativity and Schizotypy*, w: *Schizotypy. Implication for Illness and Health*, red. G. Claridge, Oxford 1997.
- N. Budzyńska, *Brat Albert. Biografia*, Kraków 2017.
- J.N. Butcher, J.M. Hooley, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, Gdańsk 2018.
- A.J. Cox, J.L. Leon, *Negative Schizotypal Traits in the Relation of Creativity to Psychopathology*, „Creativity Research Journal”, 12, 1999.
- K. Dąbrowski, *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*, Warszawa 1975.
- K. Dąbrowski, *Trud istnienia*, Warszawa 1975.
- T. Demirel, *Outsider Bilderwelten*, Monachium 2006.
- J.A. Deutsch, D. Deutsch, *Attention: Some Theoretical Considerations*, „Psychological Review”, 70, 1963, nr 1.
- F. Dostojewski, *Białe noce. Powieść sentymentalna: Ze wspomnień marzyciela*, tłum. W. Broniewski, Wrocław 2005.
- H.J. Eysenck, *The Definition and Measurement of Psychoticism*, „Personality and Individual Differences”, 13, 1992.
- H.J. Eysenck, *Genius: The Natural History of Creativity*, Cambridge 1995.
- H.J. Eysenck, G.S. Claridge, *Personality and Arousal. A Psychophysiological Study of Psychiatric Disorder*, Pergamon 1967.
- J. Förster, R.S. Friedman, N. Liberman, *Temporal Construal Effects on Abstract and Concrete Thinking: Consequences for Insight and Creative Cognition*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 87, 2004, nr 2.

- B.L. Fredrickson, *Positive Emotions Broaden and Build*, „Advances on Experimental Social Psychology”, 47, 2013.
- Z. Freud, *Wstęp do psychoanalizy*, tłum. S. Kempnerówna, W. Zaniewicz, Warszawa 1957.
- W.L. Gardner, M.J. Martinko, *Using the Myers-Briggs Type Indicator to Study Managers: A Literature Review and Research Agenda*, „Journal of Management”, 22, 1996, nr 1.
- M.J. Green, L.M. Williams, *Schizotypy and Creativity as Result of Reduced Cognitive Inhibition*, „Personality and Individual Differences”, 27, 1999.
- D.M. Healey, J.J. Rucklidge, *An Exploration into the Creative Abilities of Children with ADHD*, „Journal of Attention Disorders”, 8, 2005, nr 3.
- D.M. Healey, J.J. Rucklidge, *The Relationship between ADHD and Creativity*, „ADHD Report”, 16, 2008, nr 3.
- A.F. Inclan, *The Development of the Spanish Version of the Myers-Briggs Type Indicator, Form G*, „Journal of Psychological Type”, 11, 1986.
- A.C. Jacobson, *Literary Genius and Manic Depressive Insanity*, „Medical Record”, 82, 1912.
- K.R. Jamison, *An Unquiet Mind*, New York 1995.
- M. Jarymowicz, K. Imbir, *Próba taksonomii ludzkich emocji*, „Przegląd Psychologiczny”, 53, 2010, nr 4.
- D. Kahneman, *Attention and Effort*, Englewood Cliffs 1973.
- M. Karwowski, *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria, metodologia, diagnostyka*, Warszawa 2009.
- M. Karwowski, *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Warszawa 2009.
- A. Kolańczyk, *Uwaga ekstensywna. Model ekstensywności vs. intensywności uwagi*, „Studia Psychologiczne”, 49, 2011, nr 3.
- E. Kretschmer, *Ludzie genialni*, Warszawa 1938.
- J. Krzysztoń, *Oblęd*, Warszawa 1979.
- K. Lambert, *Lifting Depression: A Neuroscientist Hands-on Approach to Activating your Brain's Healing Power*, New York 2008.
- W. Lange-Eichbaum, *The Problem of Genius*, London 1931.

- L. Loewenfeld, *Über die Dummheit. Eine Umschau im Gebiete menschlicher Unzulänglichkeit*, München 1909.
- C. Lombroso, *Geniusz i obłąkanie*, Kraków 2015.
- C. Martindale, *Personality, Situation and Creativity*, w: *Handbook of Creativity*, red. J.A. Glover, R.R. Ronning, New York 1989.
- A. Mehrabian, E. O'Reilly, *Analysis of Personality Measures in Terms of Basic Dimensions of Temperament*, „Journal of Personality Assessment”, 50, 1980.
- D. Memmert, *Can Creativity Be Improved by an Attention-Broadening Training Program. An Exploratory Study Focusing on Team Sports*, „Creativity Research Journal”, 19, 2007, nr 2–3.
- A. Mirski, *Zarządzanie kreatywnością w przedsiębiorstwie kultury*, Kraków 2013.
- E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.
- E. Nęcka, *Wymiary twórczości*, w: *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Kraków 2002.
- E. Pol, P. Carroll, *An Introduction to Economics with Emphasis on Innovation*, Thomson 2006.
- E. Policastro, *Creative Intuition: An Integrative Review*, „Creative Research Journal”, 8, 1995.
- O. Rank, *Psychology and the Soul*, Baltimore 2003.
- D. Rawlings, *Psychoticism, Creativity and Dichotic Shadowing*, „Personality and Individual Differences”, 6, 1985.
- J. Reykowski, *Standardy ewaluacyjne: geneza, zasady funkcjonowania, rozwój*, w: *Studia nad rozwojem standardów ewaluacyjnych*, red. A. Gołąb, J. Reykowski, Wrocław 1985.
- M. Reynolds, *Hemingway. Człowiek i pisarz*, Warszawa 2014.
- R. Richards, *Everyday Creativity, Eminent Creativity and Health*, „Creativity Research Journal”, 3, 1990.
- Z. Rosińska, *Psychoanalityczne myślenie o sztuce*, Warszawa 1985.
- A.M. Ruscio, D.J. Stein, W.T. Chiu, R.C. Kessler, *The Epidemiology of Obsessive – Compulsive Behavior in the National Comorbidity Survey Replication*, „Molecular Psychiatry”, 15, 2010, nr 1.

- P.M. Salkovskis, *Understanding and Treating Obsessive-Compulsive Disorder*, „Behavior Research and Therapy”, 37, 1999.
- W. Sandelewski, *Rossini*, Kraków 1980.
- J.L. Singer, *Marzenia dzienne*, Warszawa 1980.
- A. Stavridou, A. Furnham, *The Relationship between Psychoticism, Trait-Creativity and the Attentional Mechanism of Cognitive Inhibition*, „Personality and Individual Differences”, 21, 1996.
- M.I. Stein, *Creativity and Culture*, „Journal of Psychology”, 36, 1953.
- A. Treisman, *Strategies and Models of Selective Attention*, „Psychological Review”, 76, 1969.
- P.D. Tieger, B. Barron-Tieger, *Rób to, do czego jesteś stworzony*, Warszawa 1999.
- E. Woody, G.S. Claridge, *Psychoticism and Thinking*, „British Journal of Social and Clinical Psychology”, 16, 1977.



## Indeks osobowy

- Abreu Jose A. 74, 75  
Aksman Joanna 15, 36, 47, 54, 55  
Al-Khamisy Danuta 26, 141, 152, 153  
Amabile Teresa M. 214  
Andrukowicz Wiesław 53  
Ansborg Pamela 226  
Apanel Danuta 29, 145  
Apple Michael W. 49  
Arystoteles 69, 197, 215  
Au Wayne 49
- Bachowska Monika 15  
Balestrini Daniel P. 168  
Baranowicz Iwona 26  
Barlóg Krystyna 26  
Barron-Tieger Barbara 229  
Bartkowski Jerzy 129  
Bauman Zygmunt 8  
Bednarz Elżbieta 16, 149  
Bell Quentin 216  
Bełza Magdalena 29  
Berle David 227  
Berlyne Daniel 233  
Bernstein Basil 49  
Bielkina-Kowalczuk Helena 93  
Bierówka Joanna 16, 123, 129
- Błachnio Agata 129  
Bokszański Zbigniew 122  
Bonar Jolanta 54  
Boneva Bonka 129  
Boudon Raymond 84, 88  
Braun Daniela 54  
Brod Janie 231  
Broniewski Władysław 236  
Budzyńska Natalia 235  
Burns Larysa 60, 63–65  
Butcher James N. 227  
Bykowska Beata 10  
Byszewski Janusz 206
- Carroll Peter 237  
Castells Manuel 121, 127  
Červinková Hana 53  
Chabiera Anna 202  
Chiu Wai Tat 227  
Chrzanowska Iwona 24, 26, 143, 164  
Cichosz Iwona 124  
Cieślukowska Joanna 160  
Claridge Gordon S. 216, 231, 232  
Cowgill Donald O. 195  
Cox Adam J. 231  
Crawford Anne 129

- Cummings Jonathon 129  
 Cyceron 197  
 Cylkowska-Nowak Mirosława 85, 88  
 Cytowska Beata 29, 30  
 Czajkowska-Ziobrowska Dominika 24  
 Czapiński Janusz 51  
 Czapski Łukasz 206  
 Czerepaniak-Walczak Maria 167  
 Czyż Anna 24
- Ćwirynkało Katarzyna 180
- Dąbrowska Anna 74  
 Dąbrowski Kazimierz 217, 218  
 Demirel Turhan 220  
 Denek Kazimierz 26, 34  
 Deptuła Maria 97–99, 104  
 Deutsch D. 226  
 Deutsch J.A. 226  
 Deutsch Smith Deborah 143, 144  
 Dixon Felicia A. 168  
 Długoszowa Janina 41  
 Dostojewski Fiodor 236  
 Doušková Alena 36  
 Dranka-Szot Anna 39  
 Dryżałowska Grażyna 148  
 Dudamel Gustavo 77  
 Dudzikowa Maria 167  
 Dudzińska Agnieszka 26  
 Durka Grażyna 145  
 Dyduch Ewa 24, 159  
 Dykcik Władysław 37  
 Dymna Anna 82  
 Dzwonkowska Irena 96
- Eysenck Hans J. 216, 220, 221, 224, 230–232
- Filiciak Mirosław 127, 129  
 Firkowska-Mankiewicz Anna 23, 25, 26, 180  
 Förster Jens 225  
 Fredrickson Barbara L. 241  
 Freud Zygmunt 226, 235  
 Friedman Ronald S. 225  
 Furnham Adrian 232
- Gabzdyl Jolanta 36  
 Gajdzica Zenon 26, 29  
 Galor Zbigniew 11  
 Gandin Luis Armando 49  
 Garbula Joanna 53  
 Gardner Howard 167  
 Gardner William L. 229  
 Gąciarz Barbara 117, 118, 129  
 Giddens Anthony 120  
 Giza Teresa 16, 54, 160, 161, 163, 164, 169  
 Glover John A. 225  
 Głodkowska Joanna 142, 151  
 Gołąb Andrzej 227  
 Gołębniak Bogusława D. 53  
 Green Melissa J. 231  
 Grochmal-Bach Bożena 24  
 Grzelak Paweł 26  
 Grzesiak Krystyna 15, 36  
 Gugulska Justyna 15, 106
- Hadamard Jacques 236  
 Haines Randa 123  
 Hallam Susan 165



- Hau Kit-Tai 166  
Healey Dione M. 241  
Helgeson Vicki 129  
Hill Catherine 226  
Homer 197  
Hooley Jill M. 227  
Horbowski Adam 38  
Hulek Aleksander 29  
Husak Petro 93
- Imbir Kamil 227  
Inclan Albert F. 229
- Jacobson Arthur C. 217  
Jagielska Gabriela 152  
Jamison Kay R. 216, 219, 228  
Jan Paweł II 196  
Jankowski Dzierżymir 38  
Janowska Janina 70  
Januszewska Elżbieta 105  
Jarosińska Małgorzata 152  
Jarymowicz Maria 227  
Jas Małgorzata 152  
Jemielnik Joanna 69, 72, 83  
Jerschina Jan 41  
Joachimowska Magdalena 9  
Jutrzyna Ewelina 37
- Kamińska Aleksandra 26  
Karwowski Maciej 165, 166, 214  
Kawula Stanisław 8  
Kempnerówna Salomea 226  
Kessler Ronald C. 227  
Kierkegaard Søren 196  
Kiesler Sara 129  
Kilian Marlena 204, 208
- Klimala Wojciech 123  
Kłosowski Wojciech 38  
Kojder Andrzej 94  
Kolańczyk Alina 225  
Kotlarska-Michalska Anna 10  
Kowalak Tadeusz 9  
Krajewski Krzysztof 94  
Krasoń Katarzyna 53, 54  
Kraut Robert 129, 130  
Kretschmer Ernst 218  
Kruk-Lasocka Joanna 24, 26  
Krzysztoń Jerzy 222  
Krzyżanowska Łucja 203, 204  
Kubicki Paweł 26  
Kubik Władysław 9  
Kujawiński Jerzy 23  
Kulpa Jan 41  
Kupisiewicz Czesław 25  
Kupisiewicz Małgorzata 25  
Kwaśniewicz Władysław 122  
Kwaśniewski Jerzy 10  
Kwieciński Zbigniew 49, 50, 53
- Lambert Kelly 228  
Lange-Eichbaum Wilhelm 217  
Larkin Elizabeth 204  
Lavergne Maja 216  
Lechta Victor 24, 93, 138, 159  
Lenczewska Henryka 9  
Lenoir Rene 179  
Leon Jeanette L. 231  
Leszczyńska-Rejchert Anna 205  
Leśniak Małgorzata 12  
Liberman Nira 225  
Ligus Rozalia 32  
Limont Wiesława 53, 54, 160, 162, 167

- Loewenfeld Leopold 217  
 Lombroso Cesare 215
- Machel Henryk 9  
 Małyska Aldona 202  
 Marsh Herbert W. 166  
 Marshall Gordon 120  
 Martindale Colin 225  
 Martinko Mark J. 229  
 Marynowicz-Hetka Ewa 8  
 Marzec-Holka Krystyna 9, 10, 52  
 Masłyk Tomasz 118, 119  
 Mastalski Janusz 154  
 Matheuz Diego 77  
 Matlin Marlee 123  
 Mehrabian Albert 230  
 Memmert Daniel 225  
 Michalski Jarosław 53  
 Michel Małgorzata 12  
 Migaczewska Ewa 118, 119  
 Minczakiewicz Elżbieta 24  
 Mineka Susan 227  
 Mirski Andrzej 17, 224, 238  
 Mirski Józef 51  
 Misiuk Agnieszka 15, 97–99, 104, 106–108  
 Młynarczuk-Sokołowska Anna 43  
 Moon Sidney M. 168  
 Murawska Anna 53, 145  
 Mysior Radosław 94  
 Myśliwczyk Iwona 93
- Nawroczyński Bogdan 164  
 Nęcka Edward 214, 219  
 Nowak Anna 11  
 Nowak Marian 196
- Nowak-Dziemianowicz Mirosława 32  
 Nowak-Müller Alicja 39
- O'Reilly Eric 230  
 Ogonowska Agnieszka 128  
 Olbrycht Katarzyna 39  
 Olcoń-Kubicka Marta 26  
 Olearczyk Teresa 16  
 Oleśniewicz Piotr 26  
 Olszewski-Kubilius Paula 166  
 Orłowska Marta 26
- Palka Stanisław 17  
 Parsons Samantha 165  
 Parsons Talcott 119  
 Paszkowicz Maria A. 120  
 Pawłowska Joanna 94  
 Payare Rafael 77  
 Pazur Barbara 84  
 Phillipson Shane 168  
 Phillipson Sivaness 168  
 Piaseczny Andrzej 74  
 Pilch Tadeusz 8, 9, 12, 13, 180  
 Piotrowicz Radosław 139  
 Piotrowski Krzysztof J. 214  
 Pisarek Walery 130  
 Pitagoras 197  
 Pluskota Anna 207  
 Podemska-Kałuża Anna 204  
 Pol Eduardo 237  
 Policastro Emma 229  
 Poraj Anna 189  
 Pospiszyl Irena 12  
 Prokopiak Anna 86  
 Przewoźny Paweł 79  
 Ptaszek Grzegorz 129

- Pucek Zbigniew 123  
Radziewicz-Winnicki Andrzej 52  
Rafał-Łuniewska Jolanta 14  
Rank Otto 237  
Raszeja-Ossowska Iwona 205  
Rawlings David 232  
Reykowski Janusz 227  
Reynolds Michael 216  
Richards Ruth 218  
Rogowska Lena 73  
Rokicki Andrzej 16  
Ronning Royce R. 225  
Rosińska Zofia 235  
Rosochacka-Gmitrzak Magdalena 202  
Rozen Barbara 139  
Rozmus Andrzej 162  
Rucklidge Julia J. 241  
Rudnicki Paweł 32  
Ruiz Edicson 77  
Ruscio Ayelet M. 227  
Rutkowska Anna 9
- Sadowski Romuald 73, 74  
Salkovskis Paul M. 226  
Sandlewski Wiarosław 239  
Schopenhauer Arthur 196  
Seligman Martin 51  
Singer Jerome L. 235, 236  
Skarżyńska Krystyna 129  
Skoczek Anna 24  
Skorny Zbigniew 96  
Slee Roger 49  
Soyka Stanisław 79  
Stachyra Krzysztof 84  
Starcevic Vladan 227  
Starnawski Marcin 32
- Staszewicz Monika 207  
Stavridou Antonia 232  
Stein Dan J. 227  
Stein Morris I. 213, 214  
Stępniaś Piotr 10  
Stoeger Heidrun 168  
Stojkowska Maria 118, 119, 121, 122  
Strońska-Zaremba Małgorzata 39  
Strzelecki Wojciech 85, 88  
Subotnik Rena F. 166  
Sudar-Malukiewicz Jolanta 148  
Surina Iryna 145  
Surma Małgorzata 39  
Szacka Barbara 122, 123  
Szmidt Krzysztof J. 53, 54, 214  
Szostak-Król Katarzyna 43  
Szpak Agnieszka 93  
Sztumski Janusz 9  
Szukalski Piotr 203  
Szulakiewicz Władysław 53  
Szulc Marcin 10  
Szuman Stefan 51  
Szumski Grzegorz 25, 26, 28, 144, 153, 165, 166, 180  
Szuścik Urszula 54  
Szyniec Iwona 15, 47, 55–60, 64, 65
- Śliwerski Bogusław 93, 138, 162  
Ślusarczyk Magdalena M. 13  
Świdziński Marek 115, 120
- Tarkowska Elżbieta 10  
Therborn Göran 49, 50  
Tieger Paul D. 229  
Tokarz-Kamińska Beata 203, 204, 206  
Treisman Anne 226

- Urban Bronisław 9  
Urlińska Maria 53
- Wajsprych Danuta 53  
Wapiennik Ewa 139  
Weber Max 179  
Weyssenhoff Antoni 37  
Wilczewska Bożena 105  
Williams Leanne M. 231  
Wiłkomirska Anna 52  
Witkowski Lech 51, 53  
Wnuk Walentyna 202, 206  
Woody Erik 232  
Worrell Frank C. 166  
Wyczasany Janina 24, 159
- Zabłocka Małgorzata 94, 96, 105  
Zacharuk Tamara 13, 26, 138, 144, 180  
Zamkowska Anna 139, 140, 147  
Zaniewicki Witold 226  
Zarycki Andrzej 83  
Zduniak Andrzej 24  
Ziegler Albert 167, 168  
Zimbardo Philip 96, 105  
Zinkiewicz Beata 17
- Żuchowska-Skiba Dorota 118, 119,  
121, 122  
Żuraw Hanna 139  
Żyta Agnieszka 180  
Żywczok Alicja 53

„Podjecie w pracy zbiorowej tematyki «inkluzji» związanej z teorią i praktyką pedagogiczną jest godne uznania, bowiem w otoczeniu społecznym instytucji kształcenia, wychowania i opieki istnieją wyraźnie zaznaczające się zjawiska marginalizacji społecznej, wykluczenia społecznego, nietolerancji, ekskluzji. Zjawiska te przenikają do praktyki szkolnej i wychowawczej, co utrudnia efektywną działalność pedagogiczną, jednak inkluzyjna działalność wychowawców, nauczycieli, opiekunów może służyć kształtowaniu postaw dzieci i młodzieży związanych z odrzucaniem marginalizacji, nietolerancji społecznej, być może – pośrednio – służyć to może w przyszłości większej akceptacji społecznej dla inkluzji. [...].

Publikacja [...] jest wartościowa poznawczo i metodycznie, po części dla badaczy pedagogicznych, a przede wszystkim dla praktyków i studentów kierunków pedagogicznych uczelni wyższych”.

z recenzji prof. dr. hab. Stanisława Palki